



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Elisabete Cristina Carvalho Costa

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Competência motora e a sua autoperceção: um estudo com
crianças do 1º CEB

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Linda Maria Balinha Saraiva

Agosto de 2015

“Negar às crianças a oportunidade de colher os muitos benefícios de uma actividade física vigorosa e regular é negar-lhes a oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os efeitos saudáveis do movimento e uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes” (Gallahue, 2002).

AGRADECIMENTOS

No final deste trabalho, mesmo sendo de carácter individual, devo agradecer às pessoas que sempre me apoiaram, deram o seu contributo e se envolveram. Portanto, deixo aqui o meu reconhecimento e agradecimento, não só àqueles que me apoiaram, mas que sempre acreditaram na minha dedicação e empenho.

Portanto, deixo aqui os meus agradecimentos:

- aos meus pais que sempre me deram alento para progredir neste meu percurso académico e que no fundo se gerou fruto de uma evolução pessoal e profissional;

- ao meu namorado que me incentivou a frequentar a universidade quando eu não acreditava que era capaz, bem como, a lutar pelos meus objetivos.

- ao meu irmão que me apoiou nos bons e maus momentos e que esteve disponível para o que necessitava.

- às minhas amigas em especial à Sara Caramalho e Armanda Araújo. Ambas estiveram comigo no longo decorrer desta etapa da minha vida e ambas estiveram presentes na fase de desenvolvimento deste estudo, portanto foram muito importantes. Agradeço-lhes, acima de tudo o companheirismo, a amizade e os momentos passados juntas.

- à Doutora Linda Saraiva que fez parte do meu crescimento como educadora/professora e me apoiou neste estudo mostrando-se sempre disponível.

- aos professores que fizeram parte do meu crescimento e além de tudo, àqueles que acreditaram nas minhas capacidades.

- à educadora e a professora cooperantes que me acompanharam na PESI/PESII. Pois, ambas foram cooperantes que se transformaram cúmplices dos nossos projetos e interesses educativos/convicções. Portanto, é de referir que foi gratificante trabalhar com estas duas profissionais que connosco partilharam saberes e experiências.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PESII), do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Durante a PES II foi desenvolvido um estudo de natureza predominantemente quantitativa, de carácter descritivo-correlacional que procurou responder à seguinte questão: “As crianças realizam uma avaliação adequada da sua competência motora?”. Para o efeito, delimitamos os seguintes objetivos: avaliar a competência motora real (CMR) e a percebida (CMP), verificar a relação que existe entre ambas e perceber o modo como as crianças percecionam diferentes níveis de competência motora.

A CMR das crianças foi avaliada através do Teste de Desenvolvimento Motor Global (Ulrich, 2000). A CMP foi avaliada pela da Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras para Crianças (Barnett, Ridgers, Zask & Salmon, 2015). Vinte e um alunos (12 meninos e amostra 9 meninas) com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencente ao concelho de Viana do Castelo, participaram no estudo.

Os resultados indicam que as crianças desta amostra apresentam uma competência motora abaixo da média, com melhor desempenho nas habilidades de locomoção (LOC) em relação às habilidades de manipulação (MAN). No global, são as raparigas que detêm maior competência motora (CM). Relativamente à CMP, as crianças percecionam-se muito competentes, sendo os níveis de perceção mais elevados nas habilidades de LOC do que nas habilidades de MAN. Os rapazes percecionam-se mais competentes do que as raparigas, principalmente nas habilidades de LOC. O estudo permitiu concluir que as crianças não realizam uma avaliação adequada da sua competência motora.

Palavras-chave: Competência motora real; competência motora percebida; desenvolvimento motor; habilidades de manipulação e de locomoção; crianças do 1º CEB

ABSTRACT

This report was developed in the scope of the Supervised Teaching Practice II (STP II) , belonging to the Master Degree in Preschool Education and primary school.

During STP II, we developed a predominantly quantitative, descriptive and correlational study that aimed to answer the following question: “Does children perform an adequate assessment of their motor skills? To this end, we delimit the following objectives: to evaluate the perceived and motor competence an; to verify the relationship between them; and understand how children perceive different levels of motor competence. The children’s motor competence was assessed by the Test of Gross Motor Development-2 (Ulrich, 2000). The perceived motor competence was assessed by the Pictorial Scale of Assessment of Perceived Skills in Motor Competences for Children (Barnett, Ridgers, Zask & Salmon, 2015). Twenty-one students (12 boys and 9 girls) aged between five and six years, of primary school belonging to Viana do Castelo participated in the study.

The results indicate that the children have a motor performance below average, with better performance in locomotion skills (LOC) comparing to the manipulation skills (MAN). Overall, girls presented higher motor competence than boys. Regarding the perceived motor competence, children perceive to be very competent, being highest the perception levels in LOC skills than the MAN skills. The boys perceive themselves more competent than girls, especially in the LOC skills. The study allowed us to conclude that children do not perform an adequate assessment of their motor competence.

Keywords: perceived motor competence, motor competence, motor skills, locomotion, object control, gross motor quotient, primary school.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
LISTA DE TABELAS.....	xv
LISTA DE ANEXOS.....	xvii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xix
NOTA INTRODUTÓRIA.....	3
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO.....	5
Caracterização do Contexto Educativo.....	5
Caracterização do Agrupamento.....	5
Caracterização do meio local.....	5
Caracterização da escola.....	6
Caracterização da sala de aula.....	7
Caracterização da turma.....	7
Áreas de intervenção.....	13
CAPÍTULO II- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	23
Orientação para o problema de estudo.....	23
Enquadramento teórico.....	25
Competência Motora da criança do 1º CEB e a sua importância.....	25
Competência Motora Percebida.....	42
Estudos Empíricos.....	44
Metodologia.....	54

Caracterização do estudo.....	54
Caracterização da amostra.....	55
Procedimentos de recolha de dados.....	56
Instrumentos.....	57
Test of Gross Motor Development 2 (Teste de Desenvolvimento Motor	
Global- 2) - TGMD-2 (Ulrich,	
2000).....	57
Critérios de avaliação das habilidades.....	57
Escala Pictográfica de Avaliação da Competência percebida em Habilidades	
Motoras para Crianças.....	63
Procedimentos estatísticos.....	66
Cronograma do estudo.....	67
Apresentação dos resultados.....	68
Competência motora real.....	68
Competência motora percebida.....	69
Correlação entre a competência motora real (CMR) e a competência motora	
percebida (CMP).....	72
A perceção das crianças sobre diferentes níveis de competência motora.....	73
Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades motoras.....	92
Discussão dos resultados.....	95
Conclusão.....	98
Limitações do estudo e sugestões para futura investigação.....	100
CAPÍTULO III – REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (PES I E PES II).....	103
Referências Bibliográficas.....	111
Anexos.....	117

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Profissão dos pais.	10
<i>Figura 2.</i> Profissão das mães.	10
<i>Figura 3.</i> Habilitações literárias dos pais dos alunos.	11
<i>Figura 4.</i> Género dos Encarregados.....	11
<i>Figura 5.</i> Idade dos Encarregados de Educação.	11
<i>Figura 6.</i> As Fases do Desenvolvimento Motor (Gallahue & Ozmun, 2005)	26
<i>Figura 7.</i> Correr	57
<i>Figura 8.</i> Galopar	58
<i>Figura 9.</i> Pé-coxinho	58
<i>Figura 10.</i> Saltar por cima	58
<i>Figura 11.</i> Salto horizontal.....	59
<i>Figura 12.</i> Deslocamento lateral.....	59
<i>Figura 13.</i> Rebater a bola.....	60
<i>Figura 14.</i> Drible estático.....	60
<i>Figura 15.</i> Agarrar	60
<i>Figura 16.</i> Pontapear	61
<i>Figura 17.</i> Lançar por cima	61
<i>Figura 18.</i> Lançar por baixo	62
<i>Figura 19.</i> Valor médio da perceção da competência motora obtido nas diferentes habilidades de LOC em ambos os géneros.	70
<i>Figura 20.</i> Valor médio da perceção da competência motora obtido nas diferentes habilidades de manipulação de acordo com o género.	71
<i>Figura 21.</i> Percentagem de crianças que conseguem descrever adequadamente um bom desempenho das habilidades de LOC, de acordo com o género.....	90
<i>Figura 22.</i> Percentagem de crianças que conseguem descrever adequadamente um bom desempenho das habilidades de MAN, de acordo com o género.....	91
<i>Figura 23.</i> Aplicabilidade lúdica e ou desportiva nas habilidades de LOC, na amostra total ($n= 21$) e de acordo como género.	92

<i>Figura 24. Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades de MAN, no total da amostra (n=21) e de acordo com o género.</i>	93
---	-----------

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Sequência desenvolvimental da corrida (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).....	30
<i>Tabela 2.</i> Sequência desenvolvimental do salto horizontal (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).	31
<i>Tabela 3.</i> Sequência desenvolvimental do salto pé-coxinho (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).	32
<i>Tabela 4.</i> Sequência desenvolvimental do galopar e deslocamento lateral (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).....	33
<i>Tabela 5.</i> Sequência desenvolvimental do saltar por cima (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).	34
<i>Tabela 6.</i> Sequência desenvolvimental do lançar por baixo (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).	35
<i>Tabela 7.</i> Sequência desenvolvimental do lançar por cima (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).	36
<i>Tabela 8.</i> Sequência desenvolvimental do agarrar (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).....	37
<i>Tabela 9.</i> Sequência desenvolvimental do pontapear (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).	38
<i>Tabela 10.</i> Sequência desenvolvimental do rebater (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).	39
<i>Tabela 11.</i> Sequência desenvolvimental do driblar (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).	40
<i>Tabela 12.</i> Síntese de estudos empíricos.	45
<i>Tabela 13.</i> Caracterização da amostra.	55
<i>Tabela 14.</i> Exemplo da ficha de registo do movimento de drible no TGMD-2	63
<i>Tabela 15.</i> Calendarização das fases do estudo.	67

<i>Tabela 16. Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.), máximo (Max.) dos resultados obtidos no QMG e nos subtestes de LOC, MAN, em ambos os géneros e na amostra total (n=21).</i>	68
<i>Tabela 17. Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) dos resultados obtidos na CMP de acordo com habilidade motora e o género.</i>	69
<i>Tabela 18. Correlação (ρ Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC e MAN.</i>	72
<i>Tabela 19. Correlação (ρ Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC.</i>	72
<i>Tabela 20. Correlação (ρ Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de MAN.</i>	73
<i>Tabela 21. Perceção das crianças sobre o movimento das habilidades de LOC e a sua aplicabilidade lúdica e/ou desportiva.</i>	74
<i>Tabela 22. Perceção das crianças sobre o movimento das habilidades de MAN e a sua aplicabilidade lúdica e/ou desportiva.</i>	82

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	119
Anexo II	120
Anexo III	121

LISTA DE ABREVIATURAS

CM- Competência Motora

CMR- Competência Motora Real

CMP- Competência Motora Percebida

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DM- Desenvolvimento Motor

HMF- Habilidades Motoras Fundamentais

Locomoção- LOC

Manipulação- MAN

PCM- Percepção de Competência Motora

PAPI- Plano de Acompanhamento Pedagógico Individualizado

PES I- Prática de Ensino Supervisionado I

PES II- Prática de Ensino Supervisionado II

QMG- Quociente Motor Global

TGMD-2- Teste de Desenvolvimento Motor Global (Test of Gross Motor Development 2)

PARTE I

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular PES II que decorreu num contexto de 1º CEB inserido no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB, numa escola do concelho de Viana do Castelo, de 29 de outubro de 2014 a 16 de janeiro de 2015.

Após o levantamento da questão “As crianças realizam uma avaliação adequada da sua competência motora?”, considerei importante avaliar a CMR e a percebida, verificar a relação entre ambas e compreender a forma como as crianças percecionam diferentes níveis de competência motora. Desta forma, foi realizado um estudo predominantemente quantitativo, de natureza descritivo-correlacional.

Este relatório de estágio apresenta-se estruturado em três partes distintas que integram a componente de intervenção educativa da PES II, a descrição do estudo realizado no contexto onde se concretizou a PES II e, por fim, uma reflexão final relativa à Prática Supervisionada I (PES I) e PES II. Cada uma destas partes está dividida por capítulos que serão apresentados de seguida.

No capítulo I apresentamos o enquadramento da prática de investigação que contém uma breve caracterização do contexto, do centro escolar e das crianças em estudo. Esta caracterização permite que se conheça, de forma detalhada, o ambiente educativo em que decorreu a PES II, incluindo aspetos fundamentais do meio envolvente e do grupo de crianças. Por fim, é apresentada uma breve reflexão sobre os conteúdos abordados em estágio e a interdisciplinaridade entre as várias áreas do saber.

Na segunda parte do relatório apresento no capítulo II, que abrange a descrição do trabalho de investigação desenvolvido no contexto. Primeiro, exhibe-se a pertinência do estudo, os objetivos e as questões ao qual se pretende responder com a presente investigação. De seguida, é exposto o enquadramento teórico sobre a competência motora da criança do 1º CEB e a sua importância, competência motora e autoperceção de competência motora. Ainda, é descrita a metodologia utilizada, que considera a sua caracterização e a da amostra envolvida, bem como os instrumentos e procedimentos.

Por fim, são apresentados os resultados, a discussão dos mesmos, e as conclusões advindas desta investigação.

Na terceira e última parte deste relatório apresento o capítulo III, fazendo uma reflexão relativa à PES I e PES II onde são focados aspetos ligados a esta vivência, no qual foi feita uma auto-avaliação a nível do desenvolvimento pessoal e profissional.

Para concluir, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo irá ser apresentada a caracterização do contexto educativo no qual decorreu a minha PES II, abordando aspetos como a caracterização do meio local no qual se insere o estabelecimento de ensino e a caracterização dos alunos participantes no estudo. De um modo geral, darei a conhecer um pouco do contexto onde foi realizado o estudo.

As seguintes informações resultam de um levantamento de dados recolhidos através dos censos (2011), pesquisas na internet e sobretudo, através da própria instituição, com o apoio da Professora cooperante.

Caracterização do Contexto Educativo

Caracterização do Agrupamento

Trata-se de um agrupamento composto por seis estabelecimentos de educação e ensino, onde são lecionados desde o nível pré-escolar até ao ensino secundário, abrangendo a vertente profissionalizante e de formação ao longo da vida (adultos), na modalidade de Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), e também o ensino artístico especializado de Música, em articulação com a Academia de Música de Viana do Castelo.

O agrupamento contém 57 turmas, num total de, aproximadamente, 1100 alunos. A esmagadora maioria oriunda da sua própria área de influência, mas também acolhe alunos do concelho vizinho

Caracterização do meio local

A minha PES II decorreu numa das 40 freguesias do município de Viana do Castelo, ocupando uma área de 6.59 km², o que corresponde a 2.07% de território do concelho. De acordo com dados de 2011 disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE),

a freguesia é habitada por 3.927 pessoas (4.43% dos habitantes no concelho), das quais, 18.56% tem mais de 65 anos e 14.57% são crianças e adolescentes.

Ainda em termos demográficos, verifica-se que das 1.371 famílias residentes na freguesia de “B...”, 13.06% são compostas por uma única pessoa, e que o peso dos agregados domésticos com quatro ou mais pessoas é de 7.88%.

Esta Vila é semiurbana, pois a população residente é superior a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes. Sendo uma área predominantemente urbana, nela destacam-se os seguintes setores de atividade laboral mais frequentes: a metalomecânica, indústria têxtil, construção civil, comércio, transformação de madeira e a pequena agricultura.

Tendo em conta os setores laborais, nada mais natural que haja um leque variado de artesanato. Portanto, trabalha-se com os bordados, a tecelagem e ainda, com artefactos em madeira.

As festividades que se comemoram são em honra da Senhora da Conceição, Espírito Santo, S. Pedro e a Festa do Senhor (Corpo de Deus). É de realçar alguns valores patrimoniais e aspetos turísticos, nomeadamente, igrejas, cruzeiro e pontes românicas, o Largo de S. Sebastião, o Monte da Grela, ribeirinhas do rio Neiva, praias fluviais e açudes no Neiva.

O cozido à Portuguesa, o sarrabulho e o arroz doce são algumas das iguarias tradicionais desta região (norte) e da freguesia em questão.

As coletividades representativas desta freguesia são, a banda dos escuteiros de “B...”, a sociedade de columbofilia, o grupo cénico de “B...” o grupo coral, a banda velha de “B...”, a Associação Vale do Neiva, o grupo de S. Paulo, a Conferência Vicentina, o Núcleo Desportivo, Associação Desportiva de “B...” e o Centro Social e Paroquial.

Caracterização da escola

O centro Escolar foi inaugurado em 2005, portanto trata-se de um edifício não muito recente, mas com boas instalações.

Além da valência de 1º CEB com 167 alunos (9 turmas), também existe uma sala de Jardim de Infância com 17 crianças.

Relativamente ao espaço físico, esta escola possui dois pisos. No primeiro, encontramos, a sala dos professores, o refeitório, a cozinha, o polivalente, duas salas de aula, o hall de entrada, a sala de informática, a biblioteca e a sala de pré-escolar. Existe ainda, uma arrecadação para guardar o material de educação física e outra para guardar os alimentos do refeitório.

No segundo piso, existem um anexo, onde estão guardados os materiais didáticos, sete salas onde é lecionado o 2º, 3º e 4º ano de escolaridade, uma sala multimédia composta por um quadro interativo e mesas. No entanto, duas das salas (4º ano) mencionadas acima é que possuem o quadro interativo. No exterior, as crianças podem usufruir de um amplo espaço com e sem relva para brincar, um campo de jogos e o parque (baloços, escorrega, etc.).

Para um bom funcionamento da escola é essencial que haja recursos humanos em quantidade e qualidade. Portanto, a escola conta com o apoio de oito professores titulares e dois (apoio ao estudo e expressão plástica) do 1º CEB. Uma educadora de infância, quatro auxiliares da ação educativa, sete funcionárias da cozinha.

Caracterização da sala de aula

Na sala n.º 1 que se localiza no primeiro piso decorreu a minha PES II. Nesta sala encontram-se algumas mesas e cadeiras, a secretária da professora, dois armários, um quadro branco, um quadro de cortiça e um balcão equipado com torneira.

Caracterização da turma

Na PES II foi-me dada oportunidade de lecionar a uma turma do 1º ano de escolaridade do ensino básico. Esta turma era constituída por vinte e dois alunos (doze meninos e dez meninas). Dos vinte e dois alunos, dois deles tinham cinco anos de idade (uma menina e um menino) e os restantes seis anos.

A maioria das crianças que frequentava esta turma é residente na freguesia onde se localiza a escola, exceto uma que vive em Ponte de Lima, uma em Mujães e quatro em Tregosa.

Ao longo da prática e através da observação inicial foi realizada uma avaliação diagnóstica, na qual foram usadas diversas ferramentas, entre as quais, observação direta, diálogos, fichas de trabalho e de avaliação diagnóstica, etc. Na generalidade, os alunos revelaram ter atingido as metas finais da Educação Pré-Escolar, assim como, adquirido aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo.

Os alunos já se encontravam adaptados ao novo ciclo de ensino. De referir que, a maioria das crianças que compõem esta turma já se conhecia, pois pertencia ao mesmo grupo da sala de Educação Pré-Escolar. Duas alunas frequentaram a Educação Pré-Escolar no estabelecimento de ensino da freguesia de Tregosa.

Com o desenvolvimento da atividade letiva, onze alunos foram manifestando dificuldades na assimilação, consolidação e aplicação de conteúdos na área de Português, especialmente, na aquisição do processo de leitura e escrita. Eram alunos que revelaram pouco poder de concentração/atenção, durante a exploração dos conteúdos, apresentando também um ritmo de aprendizagem mais lento. Também, muito conversadores, com dificuldade em esperar pela sua vez para participarem oralmente, em grande grupo, assim como, em realizar as tarefas individuais em silêncio. A falta de concentração/atenção condicionou, ainda, a conclusão dos trabalhos individuais em tempo útil e a sua realização autónoma. Estes alunos solicitavam frequentemente do apoio das professoras para conseguirem compreender e realizar as tarefas propostas.

A meu ver dois alunos revelaram ser muito imaturos. Uma delas demonstrou um ritmo de aprendizagem e realização de tarefas muito lento, referia frequentemente que estava cansada, solicitando o apoio das professoras para a compreensão e execução dos trabalhos propostos. O outro aluno realizava as tarefas propostas dentro do tempo previsto mas, nem sempre com correção. Estes dois alunos não identificavam a maioria das consoantes trabalhadas até ao momento, e não tinham, ainda, consolidado o processo de leitura e escrita. Para estes alunos iriam ser desenvolvidas, pela professora titular de turma, atividades de acompanhamento pedagógico individualizado que

visassem promover o sucesso escolar e o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, assim como, aplicado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individualizado (PAPI).

No geral, os alunos eram minimamente cumpridores dos seus deveres, demonstrando princípios e valores morais e cívicos que, no entanto, necessitam de ser consolidados. Apenas uma aluna que causava constante destabilização do normal decorrer das aulas devido ao seu comportamento e atitudes. Era uma criança muito irrequieta, e com dificuldade em respeitar os outros colegas. É de realçar que o comportamento dela prejudicava seriamente o seu processo de ensino/aprendizagem e dos colegas quando andava pela sala e fazia comentários completamente desnecessários.

É de referir que quatro alunos eram acompanhados em consultas de desenvolvimento, alguns destes frequentavam a terapia da fala. A turma no geral, demonstrava vontade em participar e aprender através das tarefas que lhes proporcionamos. No entanto, existem alguns alunos que eram mais conversadores e muitas vezes estavam distraídos. Contudo, verifica-se que é um grupo de alunos com grandes capacidades de aprendizagem. Saliento, ainda que no final do 1.º período, três alunos obtiveram um excelente desempenho escolar.

Quanto ao número de irmãos verifica-se que a maioria das crianças não tem irmãos (onze crianças que não têm irmãos). Sete alunos têm um irmão, três têm dois irmãos. Mas os que têm, na maioria são irmãos mais novos, pois seis são irmãos mais novos; três deles são irmãos mais velhos e um tem um irmão mais velho e um mais novo.

Após a análise dos dados recolhidos sobre cada criança, podemos concluir que a situação sócio económica da maioria das famílias deste grupo é considerada média e média/alta.

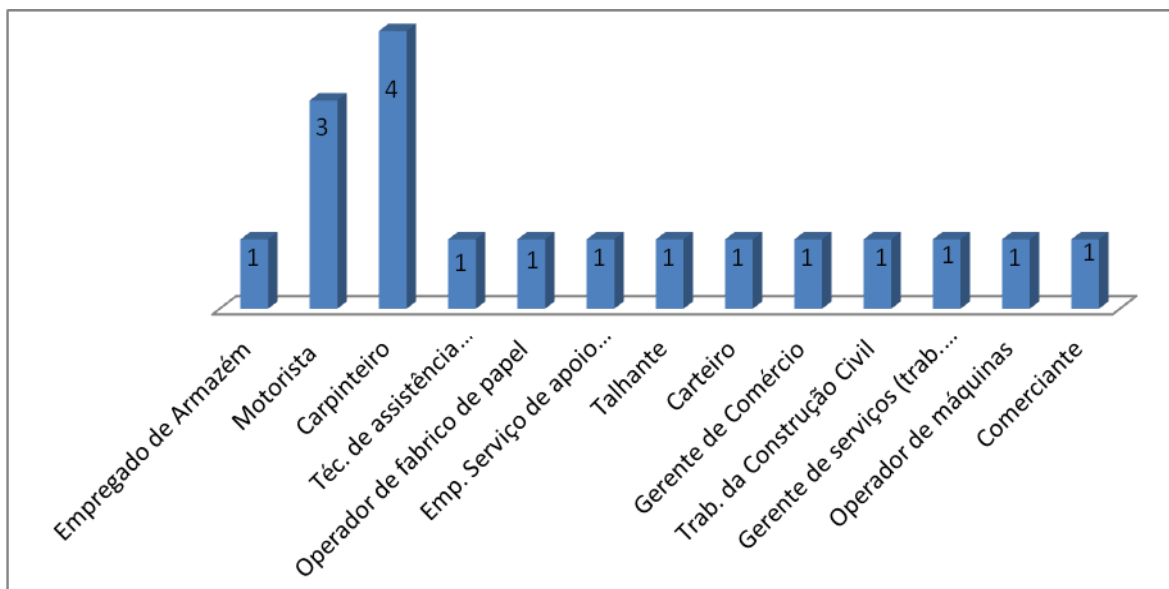


Figura 1. Profissão dos pais.

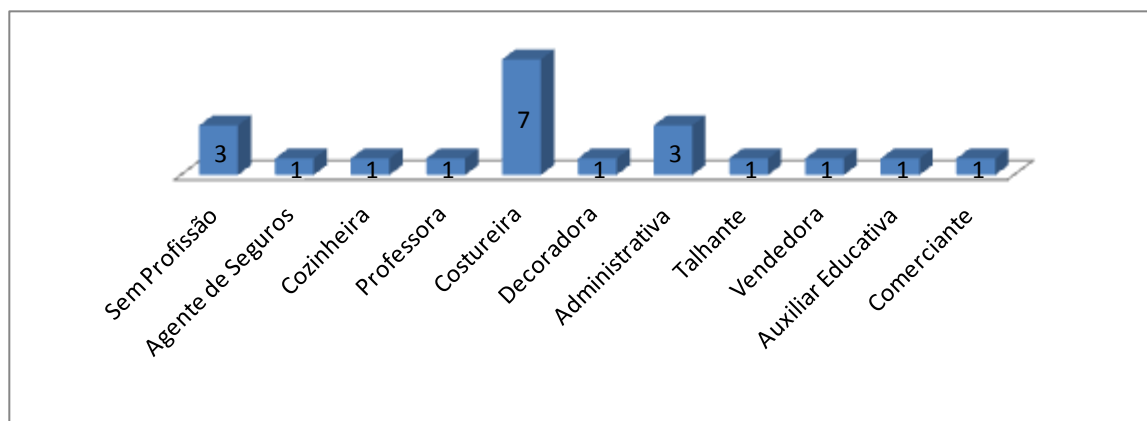


Figura 2. Profissão das mães.

Refiro ainda, a análise realizada sobre as habilitações dos pais dos alunos. A maioria dos pais têm o 9º (16) e 6º (10) ano de escolaridade. Oito dos pais têm o 12º ano, cinco têm a licenciatura. Apenas dois têm o 8º ano e um o 4º ano de escolaridade.

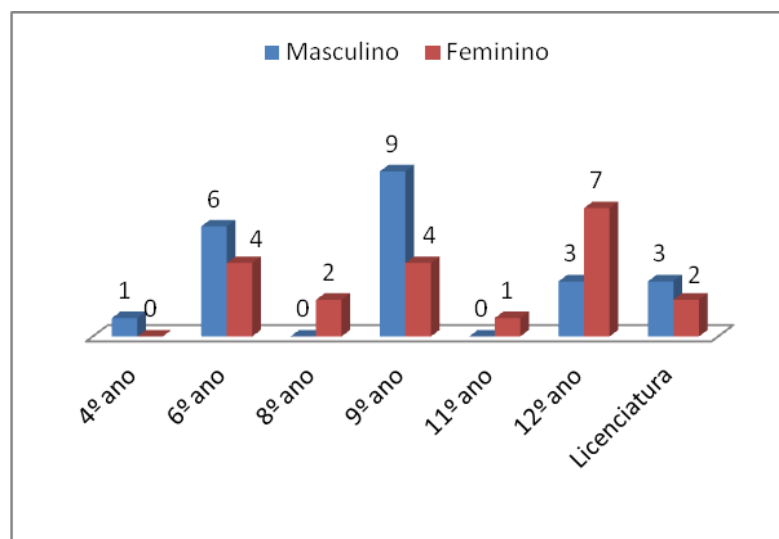


Figura 3. Habilitações literárias dos pais dos alunos.

Na maioria, as mães dos alunos são as Encarregadas de Educação dos seus educandos. Apenas cinco pais e dezassete mães são Encarregados de Educação.

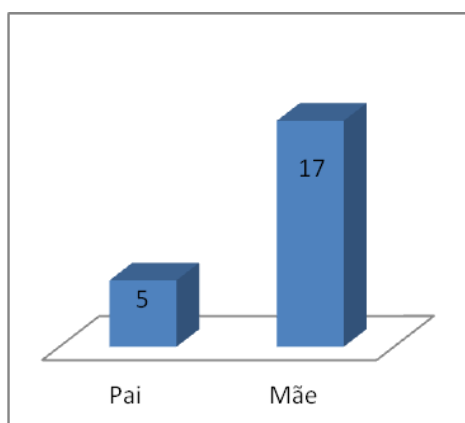


Figura 4. Género dos Encarregados de Educação.

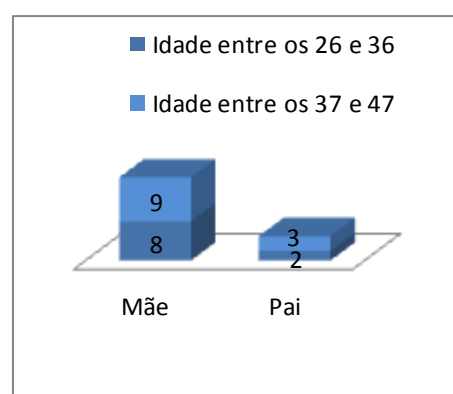


Figura 5. Idade dos Encarregados de Educação.

Áreas de intervenção

O meu percurso na PES II decorreu entre 29 de setembro de 2014 a 16 de janeiro de 2015. Este período foi assinalado por catorze semanas de prática pedagógica. Das quais, três semanas foram de observação de aulas lecionadas pela professora da turma, o que me possibilitou conhecer os alunos e algumas técnicas de ensino aplicadas na turma em questão. Após este período de observação decorreram onze semanas de implementações, tendo alternadamente assumido a regência com o meu par de estágio. Cada uma de nós teve a possibilidade de assumir o processo de ensino-aprendizagem durante quatro semanas (de segunda-feira a quarta-feira) e uma semana completa, ou seja, de segunda-feira a sexta-feira para colocarmos em prática todos os nossos saberes e conhecimentos relativos a todas as áreas.

Estas intervenções semanais foram desenvolvidas de acordo com o que nos foi solicitado pela professora cooperante a nível de conteúdos programáticos sobre as três áreas, Português, Estudo do Meio e Matemática. Na área das Expressões (expressão plástica, físico-motora, dramática e musical) foi-nos dada toda a liberdade na escolha dos conteúdos a abordar.

Nas semanas de observação, foi possível perceber a dinâmica, as rotinas da turma, os seus gostos e preferências, bem como as suas dificuldades e potencialidades nas diferentes áreas.

Foi-nos fornecido pela professora cooperante um documento com o horário semanal (Anexo II) com as áreas curriculares distribuídas de uma forma detalhada para corresponder às horas necessárias a lecionar cada uma delas.

As planificações foram construídas consoante os temas pedidos pela professora cooperante. Relativamente à área das expressões, importa referir que não foi possível leccionar todas as áreas devido ao reduzido número de horas dedicado às expressões e porque só estavam no horário à quinta e sexta-feira. Durante todas as semanas, apenas tivemos a oportunidade de lecionar a expressão físico-motora e as restantes áreas curriculares, tendo estas últimas a maior carga horária.

Na área do Português foram abordados quase todos os domínios evidenciados no programa, como a Oralidade, Leitura e Escrita e Iniciação à Educação Literária. Ao longo

do tempo de intervenções foi possível lecionar alguns conteúdos, nomeadamente, as consoantes p, t, l, d, m, v, e n; os casos de leitura, al, el, il, ol e ul e ar, er, ir, or e ur; para a iniciação à educação literária, foi possível desenvolver um trabalho envolvendo as lengalengas. Ao longo de todo este processo, foi sempre proporcionado ao grupo a oportunidade de treinar a leitura e a escrita com diferentes estratégias.

Este estágio ficou caracterizado por um trabalho sistemático relativamente à aprendizagem das letras recorrendo a estratégias diversificadas para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa. Para tal, foi introduzido o “amigo das letras”, foram feitas leituras de histórias sobre a letra em questão, de formas diferentes, tais como, leitura utilizando o livro, utilizando o powerpoint e teatro de fantoches.

Foi também, dedicada uma semana às lengalengas, uma delas denominada “Se tu visses o que eu vi” de Luísa Ducla Soares. Outras lengalengas em que os alunos realizaram um trabalho de grupo, no qual tinham de memorizar e elaborar um desenho sobre uma lengalenga e depois apresentá-la ao resto da turma intitulavam-se: “a vaca e o prado”, “o pião”, “as três galinhas”, “rei capitão”, “o macaco e lagarto pintado”.

No que concerne à matemática, foram abordados todos os domínios relativos ao 1º ano de escolaridade, Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. No decorrer das regências foi possível lecionar os seguintes conteúdos: os números, 5, 6, 7 e o 0, sendo este o cardinal do conjunto vazio; sinais de $>$, $<$ e $=$; ordem crescente e decrescente; contagens de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4 e 5 em 5; adição, subtração; composição e decomposição de números; sólidos e figuras geométricas e sequências de crescimento.

À medida que os conteúdos supramencionados eram explorados, foram realizadas tarefas utilizando problemas de um passo e problemas de processo. Como o grupo não sabia ler, estes problemas de um passo eram lidos pela estagiária que estava a lecionar e resolvidos individualmente. Os problemas de processo levados para a aula foram expostos em grande grupo e resolvidos em conjunto, sendo estes resolvidos com o contributo de toda a turma.

Resolver problemas foi sempre uma tarefa interessante para eles, pois nunca verifiquei algum desagrado ou desmotivação a quando da realização deste tipo de

trabalho. Lembro-me que, o primeiro dia em que se realizou um problema, levamos um cartaz com o enunciado e as imagens alusivas ao mesmo e eles ficaram fascinados. Acho que foi um bom recurso para iniciar este tipo de tarefas, porque os alunos puderam contactar quase na totalidade com a situação que o problema reportava. Importa referir que todos os problemas foram construídos pelas estagiárias, exeto os que levavam para resolver em casa. Tivemos cuidado em apresentar problemas com os enunciados percutíveis e que referissem nomes com letras já conhecidas das crianças.

Durante estes momentos, os alunos foram sempre estimulados a apresentar o seu resultado recorrendo a materiais disponíveis na sala, à decomposição de números, bem como à representação icónica, que foi a mais utilizada por eles, principalmente no início desta aprendizagem.

No final, sempre que era possível, um aluno iria explicar como chegou ao resultado, pois a comunicação é essencial que seja desenvolvida significativamente, de modo a poderem mostrar o seu trabalho ao grupo. “Os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p.5).

No que diz respeito à área de Estudo do Meio foram abordados o Bloco 1- À Descoberta de si mesmo, Bloco 2- À Descoberta dos outros e das Instituições, Bloco 3 -À Descoberta do Ambiente Natural, Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços e o Bloco 5- À Descoberta dos Materiais e Objetos. Desenvolvendo assim os seguintes conteúdos: a saúde e segurança do seu corpo, o seu passado próximo, os seus gostos e preferências, membros da família, outras pessoas com quem mantém relações próximas, reconhecer os frutos da época e conhecer um castanheiro, o espaço da sua sala e escola e realizar experiências com plasticina para moldarem o corpo humano.

Através destes conteúdos foi possível abordar alguns temas, mesmo não estando previsto na planificação, tais como, a alimentação, os cuidados a ter com ela e em simultâneo com a nossa saúde; a prevenção rodoviária, tendo em atenção atitudes do dia-a-dia, regras de segurança como piões e automobilistas; a linha do tempo, a sucessão dos dias; os dias da semana; a história da Maria Castanha, o magusto e a castanha; a terminologia, antes, depois, ontem, hoje e amanhã; os membros da família e relações

próximas com outras pessoas; a sala de aula e a escola e por fim, o que faço e quem trabalha na escola.

Ao longo destes temas fomos nos apercebendo que os alunos estavam muito motivados para as atividades relacionadas com esta área, no entanto, tentámos proporcionar momentos de aprendizagem através de aulas dinâmicas. Para tal, recorreremos maioritariamente a jogos em que participavam todos os alunos, por exemplo, teriam de completar uma maqueta da sua sala de aula com materiais que se pareciam com os materiais reais da sala; à visualização de vídeos; à exposição de placards de grande dimensão na qual os alunos teriam de completar com imagens ou palavras.

É de referir que grande parte destes trabalhos foram desenvolvidos em grande grupo. Uma das tarefas que realizei sobre os membros da família foi cativante para o grupo, pois teriam de descobrir as parecenças das personagens para colar no local correto da árvore genealógica e no final encontrar as palavras que definiam o grau de parentesco. Assim, interligar a área do Português com a do Estudo do Meio através de uma atividade que eles gostavam.

Na disciplina de Expressões existe quatro áreas, nomeadamente, a Físico-Motora, a Dramática, a Plástica e a Musical. Ao longo da prática todas elas, exceto a Musical, foram abordadas, umas mais do que outras devido ao horário semanal que a turma dispunha. Relativamente à Expressão Físico-Motora foram abordados os seguintes blocos, Bloco 1- Perícia e Manipulação, Bloco 2- Deslocamentos e Equilíbrios e Bloco 6- Atividades Rítmicas e Expressivas. Durante as sessões de educação físico-motora foi dado um maior destaque ao bloco 4- Jogos e em segundo lugar ao bloco 2-Deslocamentos e equilíbrios.

As atividades deram a oportunidade aos alunos de se expressarem livremente, bem como participar em jogos ajustando a iniciativa própria, seguindo regras realizando deslocamentos em corrida, posições de equilíbrio com oportunidades de correções dos movimentos. Realço assim, alguns deles, “Toca e Foge”, “O Rei manda”, “Jogo das estações”, “O Polícia comanda o Trânsito”, “ A corrida aos alimentos saudáveis”. Uma parte destas sessões foi destinada à exercitação das habilidades de locomoção e manipulação de objetos para concretizar o meu relatório de estágio.

Relativamente à Expressão Dramática, foi abordado o Bloco 2- Jogos Dramáticos, tendo em conta a dramatização feita pelos alunos da história “Vamos ao Doutor”. Nesta atividade os alunos estavam divididos em grupos e tinham de saber quando entravam em cena, ou seja, relacionar com as aprendizagens da semana em relação à terminologia “antes e depois”. Em alguns momentos das aulas de educação físico-motora foi também possível desenvolver atividades de dramatização.

Em Expressão Plástica foi dado um enfoque aos seguintes blocos: Bloco 1- Descoberta e Organização progressiva de Volumes, Bloco 2- Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies e Bloco 3- Exploração de Técnicas Diversas de Expressão. Para abordar estas temáticas foram criadas diversas atividades, como a construção do corpo humano com plasticina, desenhos sobre algumas temáticas de outras áreas, dobragem e colagem de um sólido geométrico, decorar uma moldura com recortes de papéis diferentes, bem como, a construção de “amigos das letras”, ou seja, cada grupo decorou um “amigo” relativo a uma das letras já lecionadas pelas estagiárias. Nesta última tarefa foi possível trabalhar a Expressão Plástica através da área do Português.

Durante as semanas de intervenção pedagógica, tentamos, sempre que foi possível, constituir conexões entre as várias disciplinas, de modo a estabelecer uma ligação coerente entre os conteúdos, proporcionando assim momentos de aprendizagens mais significantes. Estas ligações entre conteúdos surgiam de sugestões dadas pelos alunos, bem como, do planeamento previamente feito. Esta interligação entre as diferentes áreas do saber é um processo natural contudo o professor tem um papel crucial em estabelecer esta transversalidade.

Com este estágio, aprendi que não devemos ver as áreas e os domínios de forma estanque, pois estes constroem-se e consolidam-se, constituindo fortes relações entre si. Portanto, para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem é essencial que haja esta articulação das diferentes áreas.

(...)a interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, onde os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos, formam uma complexidade. (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes, & Frison, 2012, p.11)

Um dos exemplos da preocupação que tivemos aquando a realização das planificações está evidente na planificação que corresponde à semana de 12 a 16 de janeiro de 2015 (Anexo III). Esta planificação foi implementada no decorrer da prática pedagógica e evidencia algumas ligações entre as áreas referentes ao currículo e o cuidado que tivemos em tornar os alunos os intervenientes no decurso do processo de ensino-aprendizagem.

Tal como anteriormente foi referido, esta prática caracterizou-se pela lecionação de números, operações matemáticas e principalmente letras, para a iniciação da leitura e escrita, tal como nas metas curriculares para o 1º ano de escolaridade. Tendo em conta que nesta fase, o grupo necessitava de muito apoio na leitura e escrita, porque estava a iniciar esta etapa do seu conhecimento literário, construímos com eles “os amigos da letras”. A partir daí, sempre que aprendiam uma nova letra, levávamos “o amigo” para que escrevessem uma palavra em que o som inicial fosse a letra em questão.

Apesar do 1º ano de escolaridade envolver-se, principalmente nestas temáticas que referi anteriormente, porque estivemos no contexto de sala de aula no início do ano letivo, nesta planificação tentamos interligar as várias áreas. Com a realização desta, verificamos que os alunos se mostraram bastante interessados, motivados e principalmente participativos.

Através da apresentação da temática “Figuras geométricas” a partir de adivinhas revelou-se bastante motivante para o grupo, até porque foram os alunos que tiveram de descobrir que tema se estava a abordar. Aprender pela descoberta é uma das estratégias que motiva e envolve os alunos para que assim, o processo de ensino-aprendizagem seja concretizado com sucesso. Deste modo, esta tarefa interligou a Matemática e o Português, tendo em conta que os alunos tinham de interpretar o que a adivinha representava e assim, revelar os seus conhecimentos acerca das figuras geométricas.

Também, juntamente com a área da Matemática pudemos realizar conexões com o estudo do Meio. Isto foi perceptível a quando da realização de um problema de processo em que os alunos tinham de ajudar uma abelha a retirar pólen de flores dos vasos, mas não era de uma forma qualquer. O objetivo era que eles encontrassem as várias formas que abelha tinha para retirar o pólen de 7 flores. Com este problema em que se

desenvolvia o domínio da matemática números e operações, existiu uma relação entre conteúdos de Estudo do Meio correspondentes ao Bloco 3- À Descoberta Do Ambiente Natural, através do tema, os seres vivos no seu ambiente. Os alunos tiveram curiosidade em saber o que era o pólen e fizeram mais questões sobre as abelhas e sobre o mel que produzem.

Na atividade denominada “Jogo das figuras geométricas”, realizada na aula de educação física pudemos constatar a evidente interligação entre os conteúdos Matemáticos e a área da Expressão Físico-Motora. Os alunos tiveram de se organizar em grupos com o número de elementos que a estagiária mencionava e com o seu próprio corpo formar, no chão, uma das figuras geométricas. Esta atividade em particular, decorreu de uma forma muito dinâmica em que numa aula de Educação Físico-Motora foi possível verificar conteúdos anteriormente trabalhados em sala de aula.

Durante esta semana de intervenção, foi-nos possível concretizar alguns momentos de interdisciplinaridade, um dos casos foi a relação entre os conteúdos de Estudo do Meio e a área do Português. O que se realizou, foi uma sopa de letras em grande grupo na qual os alunos teriam de encontrar palavras relativas ao tema “o espaço da sua sala e escola” referente ao Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços.

Ainda, nesta semana, implementamos um recurso didático “O comboio da informação” construído para a realização de atividades com as crianças que permitissem desenvolver em sala de aula a interdisciplinaridade, mas também, para a apresentação de um trabalho na disciplina de Seminário de Integração Curricular. Nesta semana “O comboio da informação” parou na carruagem em que continha o “O jogo da glória” que permitia desenvolver raciocínios relativos às áreas, de Português, Matemática e Estudo do Meio. Deste modo, este tinha questões relacionadas com todas estas áreas, bem como, questões que interligavam os conhecimentos das várias áreas do saber. O facto destas questões serem surpresa, ou seja, não saberem o tipo de pergunta/tarefa que lhes iria ser proposta tornou-se um desafio para eles.

Por fim, a atividade em que foi apresentado o caso de leitura ar, er, ir, or, ur através de uma apresentação com fantoches foi muito interessante. O grupo pôde

usufruir de um primeiro contacto com esta temática e aprofundar alguns conhecimentos acerca de alguns animais. Pois, estes tiveram a curiosidade em saber mais sobre os animais da história e como alguns destes tinham pêlo e penas, as crianças tiveram curiosidade de como fizemos os fantoches e se era verdadeiro (os fantoches tinham a textura do animal). A partir desta curiosidade a estagiária que estava a implementar falou sobre o revestimento dos animais.

As áreas da Expressão Plástica, Dramática e Musical não foram interligadas com nenhuma das outras áreas ou mesmo entre si. Estas conexões não se proporcionaram, até, porque o tempo disponível para estas não é muito significativo no horário da turma, portanto, nesta semana não foi possível realizar nenhuma destas conexões.

A meu ver, esta planificação está elaborada de modo a motivar o grupo de alunos que tinha para as aprendizagens, um dos objetivos que sempre me focalizei. Como se pode constatar, em muitos momentos, conseguimos estruturar as atividades de modo a motivar os alunos para o gosto em aprender. Com a realização destas atividades tínhamos como meta a aprendizagem dos conteúdos abordados, mas também o despertar para a curiosidade e criar um ambiente estimulante a todos os níveis.

Uma das maiores preocupações foi levar para a sala de aula recursos diversificados para que as novas aprendizagens dos alunos fossem sempre aliciantes e motivadoras. É de salientar que nesta semana os alunos adquiriram novos conteúdos, pois foram avaliados através das fichas de avaliação e a cotação das mesmas serviu para verificar a consolidação dos conteúdos abordados ao longo da semana. Também, puderam experienciar momentos únicos da sua infância, como por exemplo, o poder estar numa escola a usufruir de inúmeras atividades, conviver com colegas, entre outras.

Sem dúvida que “A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas”. (Bonatto et al. 2012, p.2)

PARTE II

CAPÍTULO II- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos o trabalho de investigação que foi desenvolvido ao longo da prática pedagógica. Em primeiro lugar, referimos as razões que levaram à escolha do tema central desta investigação, bem como a questão e objetivos que advieram da mesma. De seguida, apresentamos o enquadramento teórico com uma breve contextualização do tema central da investigação. Esta fase do relatório caracteriza-se pela revisão da literatura, de modo a sustentá-lo.

Orientação para o problema de estudo

Vários foram os motivos que justificaram a escolha deste estudo. Nomeadamente, o gosto pela área da educação física e o seu aprofundamento teórico. Por arrasto, surgiu a curiosidade em saber como avaliar os alunos nesta área para depois poder realizar planos de aula que se enquadrassem nas capacidades e nas dificuldades de cada um. Sempre foi meu propósito proporcionar-lhes diversas atividades e momentos de exploração do seu corpo. Tudo isto me suscitava interesse e, após uma conversa com a professora Linda Saraiva, estava certa que seria este o caminho a seguir. Revela-se essencial que o professor saiba avaliar as competências dos seus alunos e que os próprios tenham também consciência daquilo que são capazes de concretizar.

Com base na literatura, podemos afirmar que é fundamental os alunos terem a capacidade de perceber as suas competências motoras. Vários estudos suportam a teoria de que as crianças mais velhas (acima dos 10 anos) são mais precisas quanto à sua competência motora (Almeida et al., 2009), já as mais novas (entre 4 e 7 anos) não são tão realistas quanto à sua percepção motora (Harter, 1982, 1985; Ulrich, 1987; Valentini, 2002 citado por Valentini, 2007). Almeida (2012) refere que as crianças que se autoavaliam com baixos níveis de competência motora têm uma forte tendência para a falta de interesse sobre as novas habilidades, o que pode prejudicar o desenvolvimento de novas competências motoras. Quando isto sucede, vários autores (Andrade, Neto & Ducharne, 2008 & Boucher, Doesher & Sugawara, 1993;) alertam para o facto destas

crianças evitarem o movimento, sentindo-se inaptas e descoordenadas. Neste sentido, é crucial conhecer a percepção de competência motora que a criança detém sobre si própria, para que o professor possa planejar e intervir de modo mais significativo e eficaz.

No presente estudo foi definida a seguinte questão: “As crianças realizam uma avaliação adequada da sua competência motora?”. Para o efeito, esta investigação objetivou avaliar a CMR e a CMP de crianças de 6 e 7 anos de idade e verificar a relação que existe entre ambas. Por último, tentou perceber-se o modo como percecionam uma “boa” e/ou “menos boa/fraca” CM.

Enquadramento teórico

Uma sucinta revisão da literatura acerca da competência motora e da autopercepção motora da criança do 1º CEB é levada a cabo neste capítulo. Numa última fase desta revisão, é realizada uma síntese de alguns estudos empíricos sobre a relação entre a CMR e a CMP.

Competência Motora da criança do 1º CEB e a sua importância

O desenvolvimento motor é um conjunto de processos de mudanças/transformações que ocorrem de forma mais ou menos previsível ao longo da vida, principalmente na infância e adolescência (Barreiros & Cordovil, 2014). Estas mudanças ocorrem em consequência de interações entre o indivíduo, os ambientes aos quais ele é exposto e as tarefas por si efetuadas (Gallahue & Ozmun, 2005; Haywood & Getchel, 2004; Newell, 1986 citado por Brauner, 2010).

Nesta perspetiva, o processo de desenvolvimento acontece de forma dinâmica, sendo suscetível de ser moldado consoante os estímulos extrínsecos. As características físicas e estruturais do indivíduo em interação com o meio em que este se insere, a tarefa que está a ser aprendida, o encorajamento e a oportunidade de prática são fatores determinantes face à aquisição e ao aperfeiçoamento das habilidades motoras. Porém, diversos fatores podem prejudicar o normal desenvolvimento da criança, nomeadamente as condições biológicas ou ambientais.

Saraiva e Barreiros (2008) fazem referência a um conjunto de estudos que suportam que o desenvolvimento infantil está associado às oportunidades e às condições de prática de atividade física e lúdica, e particularmente às atividades estruturadas e não estruturadas propiciadas no contexto familiar e escolar (Abbott & Bartlett, 2000; Adolph & Avolio, 2000; Bartlett & Fanning, 2003; Rodrigues, 2005; Goyen & Lui, 2002; Varzin, Naidu & Vidyasagar, 1998).

Por sua vez, Gallahue (2002) apresenta a sua perspetiva referindo que “as condições ambientais, que incluem factores como as oportunidades para praticarem, o encorajamento e o ensino, são cruciais para o desenvolvimento de padrões amadurecidos

dos movimentos fundamentais” (p. 77). As crianças têm potencialidades para manifestar um padrão maduro nas habilidades motoras fundamentais (HMF), por volta dos seis e sete anos de idade, mas esse só será atingido com a prática estruturada e o ensino apropriado (Donnelly, 2008; Gallahue, 1982 citado por Cotrim, 2011). Uma das razões que faz com que as crianças não alcancem níveis maduros no desempenho das HMF, é a falta de oportunidade de prática estruturada e sistematizada (Braga et al., 2009; Ferraz, 1992; Valentini, 2002 citado por Cotrim et al., 2011).

“Os anos críticos para a aprendizagem das habilidades motoras situam-se entre os 3 e 9/10 anos de idade” (Lopes, 2006, p.30). Segundo Peres, Serrano e Cunha (2009), é entre os 2 e 6 anos a idade mais propícia para o desenvolvimento motor, isto é, para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas ou fundamentais.

Segundo Gallahue e Ozmun (2000) (Figura 6) existem quatro fases de desenvolvimento motor (DM), nomeadamente: as fases motoras reflexa, rudimentar, fundamental e especializada. Estas encontram-se divididas de acordo com a faixa etária e com os estágios que cada uma apresenta.

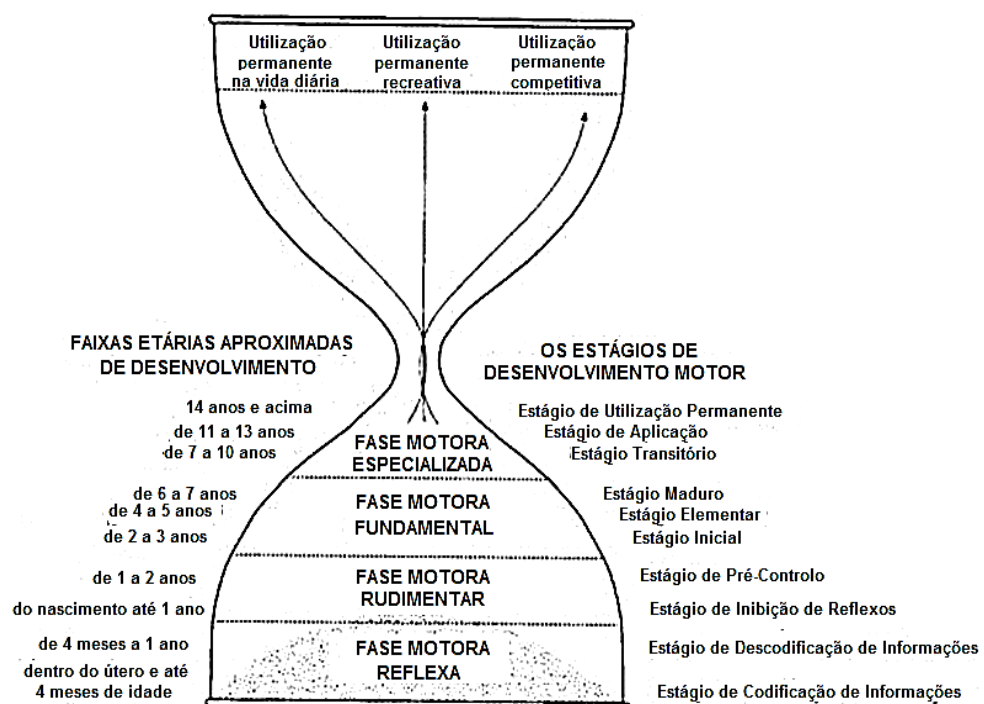


Figura 6. As Fases do Desenvolvimento Motor (Gallahue & Ozmun, 2005)

A **fase motora reflexa** diz respeito aos primeiros movimentos do feto, ou seja, aos movimentos inconscientes e controlados subcorticalmente, os quais potenciam o desenvolvimento motor. Nos primeiros meses de vida da criança, estes movimentos revelam-se essenciais, sendo que é através deles que a criança adquire consciência de si própria e do mundo que a rodeia. Assim, esta fase encontra-se dividida em dois estágios, nomeadamente, o *estágio de codificação de informações* e o *estágio de decodificação de informações*. O primeiro estágio é caracterizado por uma atividade motora instintiva, observável no período fetal até aproximadamente o quarto mês do período pós-natal. O segundo “substitui a atividade sensório-motora por habilidade perceptivo-motora” (Gallahue & Ozmun, 2005, p 58).

A **fase motora rudimentar** constitui aquela em que as primeiras formas de movimento voluntário da criança são observadas, a partir do nascimento até, aproximadamente, os 2 anos de vida. Os movimentos rudimentares são a base sobre a qual as crianças desenvolvem e aperfeiçoam os padrões de maturação dos movimentos fundamentais dos primeiros anos e também das competências motoras especializadas. Contudo, nem todas as crianças alcançam este nível simultaneamente, visto que pode variar de criança para criança, além de que depende de fatores ambientais e biológicos. As habilidades motoras rudimentares apresentam os movimentos voluntários (movimentos estabilizadores, manipulativos e locomotores), essenciais para a sobrevivência da criança.

Esta fase apresenta-se dividida em dois estágios, designadamente: o *estágio de inibição de reflexos* e o *estágio de pré-controle*. No que concerne ao primeiro, os reflexos que dominam os movimentos do bebé no nascimento. Dado que este ainda se encontra num estágio rudimentar de desenvolvimento, no nível de inibição de reflexos, o movimento espontâneo é dificilmente diferenciado e adaptado. O segundo, caracteriza-se pelo “(...) rápido desenvolvimento dos processos cognitivos superiores e dos processos motores encoraja rápidos ganhos nas habilidades motoras rudimentares nesse estágio” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 59). Portanto, este estágio desempenha um papel de preparação da criança para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais.

Visto que este estudo tem por objetivo avaliar crianças entre os 6 e 7 anos de idade, será dado um enfoque à **fase motora fundamental** do desenvolvimento. Esta fase é considerada uma das etapas na descoberta e exploração do seu corpo, designadamente de como desempenhar um amplo leque de movimentos posturais (andar em equilíbrio, equilibrar-se só com um pé), locomotores (correr, saltar entre outros) e manipulativos (agarrar, lançar, rebater e pontapear). Primeiramente realizam esta descoberta isoladamente e só depois de modo estruturado (Gallahue & Ozmun, 2005). É considerada uma das mais importantes no processo de desenvolvimento motor da criança, posto que essas habilidades funcionam como blocos críticos na construção das especializadas (Gabbard, 2000; Haywood & Getchell, 2004 citado por Brauner, 2010).

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), as habilidades fundamentais destacam-se no desenvolvimento de outras atividades, porque as dificuldades motoras prejudicam as possibilidades de interação, construindo um baixo autoestima relativamente às suas competências motoras.

A fase dos movimentos fundamentais está compartimentada em três estágios: *inicial*, *elementar* e *maduro*. Como referem Gallahue e Ozmun (2005), é através de oportunidades para a prática desportiva, de instrução e de estímulo que as crianças aperfeiçoam as suas habilidades motoras fundamentais, ultrapassando os obstáculos de competência motora e adquirindo assim os níveis necessários no desenvolvimento de novas práticas. As crianças poderão atingir o padrão maduro da maioria das habilidades fundamentais por volta dos seis ou sete anos (Gallahue & Ozmun, 2005 citado por Brauner, 2010). No entanto, essas habilidades não acontecem espontaneamente, assim, para que isso ocorra, é fundamental a prática variada em diferentes contextos.

Como podemos observar na figura 1, a fase motora fundamental está dividida em três estágios: estágio inicial, estágio elementar e estágio maduro.

No *estágio inicial*, as crianças com 2 anos de idade realizam tentativas de execução dos primeiros movimentos fundamentais. No *estágio elementar*, encontram-se as crianças dos 3/4 anos de idade que já possuam maior controlo e coordenação de movimentos do que no estágio anterior, no entanto, estes movimentos não são perfeitos. Algumas crianças não progridem para o estágio seguinte. O *estágio maduro* é

caracterizado pelos movimentos controlados e coordenados, sendo que as crianças o poderão atingir a partir dos 5 ou 6 anos de idade. As habilidades manipulativas, como lançar, agarrar, rebater e pontapear a bola, são aquelas que levam mais tempo a serem adquiridas. Nesta fase de desenvolvimento, a maioria das crianças atingem o estágio maduro através do processo de maturação, necessitando contudo de serem estimuladas (Gallahue & Ozmun, 2005).

Seguidamente, de acordo com Gallahue e Ozmun (2005), é apresentado o padrão de várias habilidades fundamentais nos diferentes estágios do desenvolvimento.

Tabela 1. Sequência desenvolvimental da corrida (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

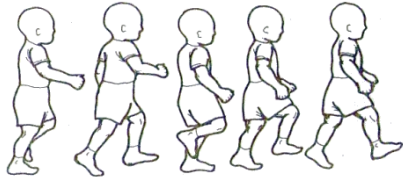


Sequência desenvolvimental da corrida	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>Balanço de pernas curto e limitado; passos largos, irregulares, rígidos; fase aérea não observável; Extensão incompleta da perna de apoio; Balanço horizontal, curto e rígido com variação de flexão do cotovelo; Balanço da perna tende para fora; Grande base de apoio.</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Aumento da extensão da passada, dos braços e da sua velocidade; Fase aérea limitada, mas observável; Extensão mais completa da perna de apoio no impulso; Aumento da oscilação do braço; Balanço do pé com os dedos para fora; O pé de trás cruza a linha média do corpo.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>Máximo comprimento da passada; Maior velocidade; Fase aérea definida; Extensão completa da perna de apoio; Perna de trás paralela ao solo; Oscilação vertical dos braços em oposição às pernas; Braços dobrados aproximadamente dos 90º; Mínima ação de rotação do pé e da perna de trás.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>Oscilação do braço inibida ou exagerada; Braços cruzam a linha média do corpo; Colocação imprópria do pé; Inclinação exagerada do tronco para a frente; Braços com movimentos pesados nas laterais ou rígidos para manter o equilíbrio; Rotação do tronco; Harmonia rítmica pobre; Apoio de todo o pé no solo; Pé ou perna irregularmente virados para dentro ou para fora.</p>	

Tabela 2. Sequência desenvolvimental do salto horizontal (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).


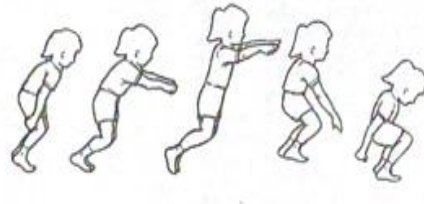
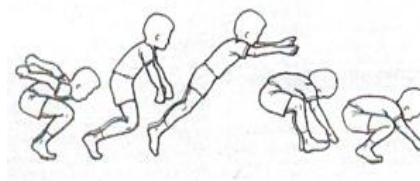
Sequência desenvolvimental do salto horizontal	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>Movimento limitado; Braços não iniciam ação do salto; Durante o voo, os braços movem-se para os lados e para baixo, ou para trás e para cima, para manter o equilíbrio; Tronco move-se em direção vertical; Pequeno comprimento do salto; Movimento preparatório inconsciente em termos de flexão de pernas; Dificuldades em usar ambos os pés; Extensão limitada de tornozelos, joelhos e tronco na impulsão; Peso corporal para trás na recepção.</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Braços iniciam a ação do salto; Braços mantêm-se à frente do corpo durante o movimento preparatório; Braços movem-se para as laterais para manter equilíbrio durante o voo; Movimento preparatório mais profundo e consciente; Extensão mais completa do joelho e do tronco ao impulsionar; Durante o voo as coxas e bacia estão fletidas.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>Braços movem-se para cima e para trás durante o movimento preparatório; Durante o impulso, os braços inclinam-se para a frente com força e sobem mantendo-se altos durante o salto; Tronco inclinado em ângulo aproximado de 45° na saída do solo; Maior na distância horizontal; Movimento preparatório profundo e consciente; Extensão completa de tornozelos, joelhos e tronco na impulsão; Coxas mantêm-se paralelas ao solo durante o voo; Pernas baixam verticalmente; Transposição do peso corporal para a frente na recepção.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>Uso impróprio dos braços; Rotação do corpo; Inabilidade de executar o impulso tanto com um pé quanto com dois; Movimento preparatório insuficiente; Movimentos restritos de braços e pernas; Ângulo de impulsão insuficiente; As pernas não avançam antes da recepção; Queda na recepção (geralmente de costas).</p>	

Tabela 3. Sequência desenvolvimental do salto pé-coxinho (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

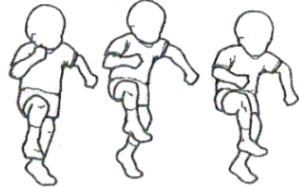
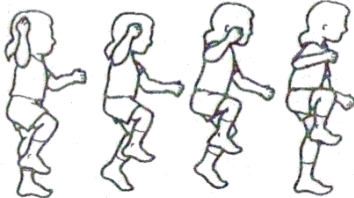
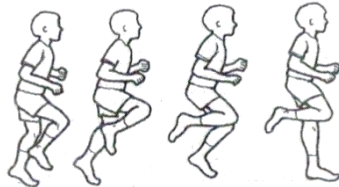
Sequência desenvolvimental do salto pé-coxinho	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>Perna oposta à de sustentação está fletida a 90º ou menos; Coxa oposta à de sustentação mais ou menos paralela à superfície de contacto; Corpo está ereto; Braços fletidos nos cotovelos e mantidos levemente nas laterais; Baixa altura ou pequena distância criada a cada salto; Perda fácil de equilíbrio; Limitado a um ou dois saltos.</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Perna oposta à de sustentação está fletida; Coxa oposta à de sustentação a um ângulo de 45º da superfície de contacto; Inclinação suave para a frente, com o tronco fletido; Coxa oposta à de sustentação está fletida e estendida no tronco para produzir maior força; Força absorvida na recepção pela flexão do tronco e do joelho de sustentação; Braços movem-se para cima e para baixo com vigor e dos dois lados; Controle insuficiente do equilíbrio: Número geralmente limitado de saltos consecutivos que podem ser executados.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos; Coxa oposta à de sustentação eleva-se com movimento vertical firme de pé e de sustentação; Maior inclinação do corpo; Ação rítmica da perna oposta à de sustentação (balanço pendular auxiliando a produção de força); Braços movem-se juntos em elevação rítmica enquanto o pé de sustentação deixa a superfície de contacto; Braços não são necessários para o equilíbrio, mas são usados para aumentar a produção de força.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>Saltar com um pé inteiro no chão; Movimento exagerado dos braços e da perna oposta à de sustentação; Inclinação exagerada para a frente; Inabilidade de manter equilíbrio por cinco ou mais saltos consecutivos; Falta de fluência rítmica de movimento; Inabilidade de saltar efetivamente tanto com o pé esquerdo quanto com o direito e de alterar os pés de maneira suave e contínua ao saltar; Prender um braço ao lado do corpo.</p>	

Tabela 4. Sequência desenvolvimental do galopar e deslocamento lateral (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

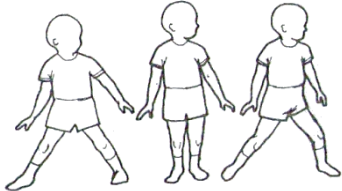
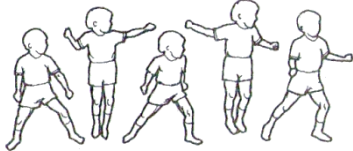
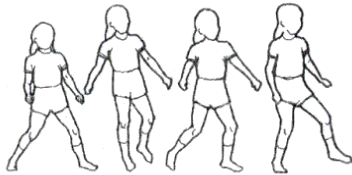
Sequência desenvolvimental do galopar deslocamento lateral	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>Ritmo acelerado; Perna de trás geralmente falha em manter-se atrás e com frequência toca a superfície na frente da perna de condução; Flexão de 45º da perna de trás durante a fase aérea; Contacto em combinação calcanhar-dedos; Braços pouco usados para equilíbrio e produção de força.</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Ritmo moderado; Criança parece ficar agitada e rígida; Perna de trás pode auxiliar a condução durante o voo, mas pouso ao lado ou atrás da perna de condução; Elevação vertical exagerada; Pés tocam na superfície em combinação calcanhar-dedo ou dedo-dedo; Braços colocam-se levemente para as laterais para auxiliar no equilíbrio.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>Ritmo moderado; Ação rítmica e suave; Perna de trás pouso ao lado ou atrás da perna de condução: Ambas as pernas estão fletidas em ângulos de 45º durante o voo ; Padrão de voo é baixo; Combinação de contacto calcanhar-dedo; Braços não são necessários para o equilíbrio, podem ser usados para outros fins.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>Movimentos curtos; Pernas mantidas estendidas demais; Inclinação exagerada do tronco para a frente; Sobre passo com a perna de trás; Muita elevação do salto; Inabilidade de conduzir com o pé dominante e de executar tanto para a esquerda quanto para a direita; Falta de concentração na tarefa.</p>	

Tabela 5. Sequência desenvolvimental do saltar por cima (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

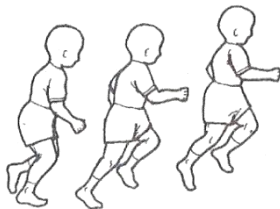
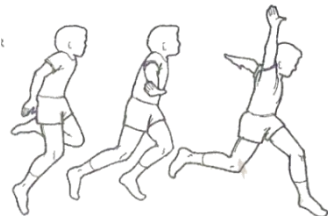

Sequência desenvolvimental do saltar por cima	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>A Criança parece confusa ao tentar; Incapacidade de impulsionar-se e ganhar distância e elevação; Cada tentativa parece mais um passo de corrida; Uso inconsciente da perna de impulsão; Braços ineficazes.</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Parece estar a pensar durante a ação; Tentativa parece uma corrida alongada; Pequena elevação acima da superfície de apoio; Pequena inclinação do tronco para a frente; Aparência rígida do tronco; Extensão incompleta das pernas durante o voo; Braços usados para o equilíbrio, não como auxílio na produção de força.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>Ação rítmica relaxada; Extensão firme da perna de impulsão; Boa conjunção de forças horizontais e verticais; Inclinação definida do tronco à frente; Oposição dos braços definida; Extensão completa das pernas durante o voo.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>Falha em usar os braços em oposição às pernas; Inabilidade de executar impulso com um pé e pouso com o outro pé; Movimentos restritos de braços e pernas; Falta de amplitude e elevação ao saltar; Pousa todo o pé no chão; Inclinação de corpo exagerada ou contida; Falha de alongamento e alcance com as pernas.</p>	

Tabela 6. Sequência desenvolvimental do lançar por baixo (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

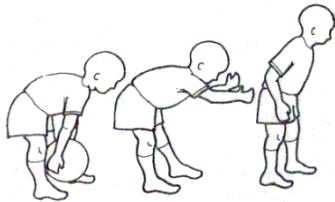
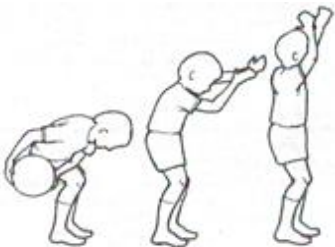
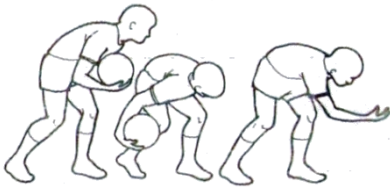
Sequência desenvolvimental do lançar por baixo	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>Posição de pernas abertas, cada uma igual distância da bola; A bola é apanhada com as mãos pelas laterais, com as palmas viradas uma para a outra; Inclinação aguda da cintura, com movimento pendular dos braços para trás; Olhos acompanham a bola; Inclinação do braço para a frente e elevação do tronco com liberação da bola.</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Passos largos em direção à bola; A bola é apanhada com uma mão em baixo e outra em cima; O braço inclina-se para baixo sem transferência de peso para trás; Inclinação do joelho limitada; Inclinação para a frente com acompanhamento limitado da bola; Bola é largada ao nível entre o joelho e a cintura; Olhos acompanham alternadamente o alvo e a bola.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>Passos largos em direção à bola; Bola é apanhada pela mão correspondente à perna de trás; Rotação suave do tronco e inclinação do mesmo para a frente; Acentuada inclinação do joelho; Inclinação para a frente com transferência de peso do pé de trás para o pé da frente; Larga a bola ao nível do joelho ou abaixo; Olhos fixam-se no alvo durante todo o movimento.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>Falha ao transferir o peso corporal para o pé de trás durante a parte inicial da ação; Falha ao posicionar a mão de controlo diretamente sob a bola; Larga a bola acima do nível da cintura; Falha ao largar a bola em direção pendular, provocando o seu desvio para um lado; Falha ao acompanhar a bola, resultando em insuficiente deslizamento da bola; Mover os braços muito para trás ou muito longe do corpo; Falha ao manter os olhos no alvo; Falha ao dar um passo para a frente com o pé oposto à mão que segura a bola; Falha ao trazer a bola ao lado do corpo.</p>	

Tabela 7. Sequência desenvolvimental do lançar por cima (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

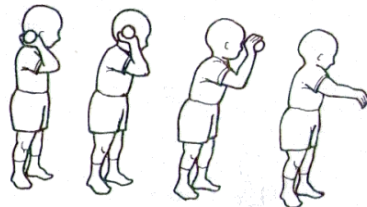

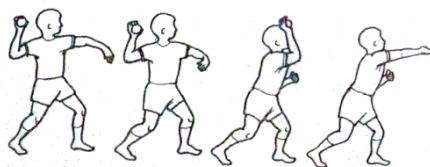
Sequência desenvolvimental do lançar por cima	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>Ação é feita principalmente a partir do cotovelo; O cotovelo do braço de lançamento mantém-se à frente do corpo; Os dedos separam-se ao lançar a bola; O acompanhamento da bola para a frente e para baixo; Tronco mantém-se perpendicular ao alvo; Pequena ação de rotação durante o lançamento; Peso corporal move-se levemente para trás para manter o equilíbrio; Pés permanecem parados, movendo-se por vezes na fase de preparação, mas de forma a não contribuir para a eficácia do lançamento.</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Na preparação, o braço é inclinado para cima, para os lados e para baixo, para a posição do cotovelo fletido; A bola é segura atrás da cabeça; O braço é inclinado para a frente, acima do ombro; Na ação preparatória o tronco roda para trás, para o lado da mão lançadora e os ombros rodam para o mesmo lado; Tronco flete para a frente com o movimento do braço lançador; No lançamento há uma transferência do peso do corpo para a frente; Passo à frente com a perna do lado do braço que lança.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>Braço é inclinado para trás na preparação; O cotovelo oposto contralateral é elevado para manter o equilíbrio; O movimento para a frente do braço que lança inicia-se pelo avanço do ombro, seguido pelo cotovelo e mão; Tronco roda para o lado do lançamento durante ação preparatória; Na execução do lançamento há rotação das pernas, ombros e tronco; O Peso é mantido no pé de trás durante o movimento preparatório, sendo transferido para a frente com o pé contralateral à mão que lança.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>Colocação do pé à frente durante o lançamento; Movimentos limitados na fase de armação do braço e sem rotação do tronco; Falta de fluidez do movimento; Perda de equilíbrio; Rotação para a frente do braço; Dificuldade em libertar a bola no momento correto;</p>	

Tabela 8. Sequência desenvolvimental do agarrar (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

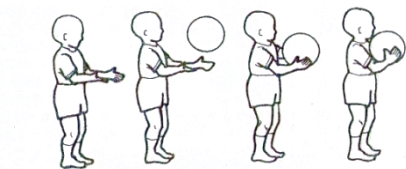
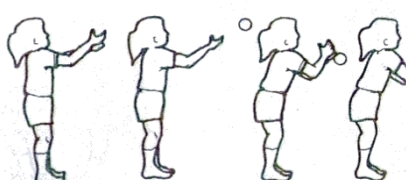
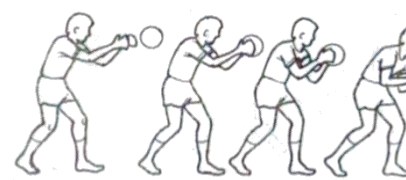
Sequência desenvolvimental do agarrar	Estágios do padrão
<p>Estágio inicial</p> <p>Reação de desvio, virando ou protegendo o rosto com as mãos (reação de fuga e fecha os olhos); Os braços estendem-se e mantêm-se à frente do corpo; Movimento do corpo é limitado até ao contacto; Agarra assistido pelo tronco e antebraços; As palmas são mantidas para cima; Dedos são estendidos e mantidos tensos; Mãos não são usadas na ação de receção.</p>	
<p>Estágio elementar</p> <p>Reação de desvio é limitada ao fechar os olhos no contacto; Cotovelos são mantidos junto ao tronco e fletidos a cerca de 90º; Tentativa inicial de tocar na bola com as mãos é geralmente mal sucedida, pois os braços batem na bola; As mãos são mantidas em oposição uma à outra; Ao contacto, as mãos tentam apertar a bola com movimento irregular e insuficientemente rápido.</p>	
<p>Estágio maduro</p> <p>Não há reação de fuga; Os olhos seguem a bola até às mãos; Os braços ajustam-se à trajetória da bola; Braços cedem ao contacto com a bola para absorver a força; Polegares mantêm-se em oposição um ao outro; Mãos agarram a bola em movimento simultâneo e com ritmo; Dedos participam ativamente na receção da bola.</p>	
<p>Dificuldades de desenvolvimento</p> <p>Falha ao manter controlo sobre o objeto e ao mover os braços para receber; Manter dedos rígidos e retos na direção do objeto; Falha ao ajustar posição da mão à altura e à trajetória do objeto; Inabilidade de variar o padrão de receção para objetos de pesos e forças diferentes; Tirar os olhos do objeto; Fechar os olhos; Inabilidade de focalizar ou acompanhar o curso da bola; Posicionamento impróprio, provocando a perda de equilíbrio quando recebe as bolas rápidas; Fecho das mãos cedo ou tarde demais; Falha ao manter o corpo em linha com a bola.</p>	

Tabela 9. Sequência desenvolvimental do pontapear (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

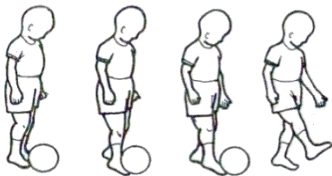
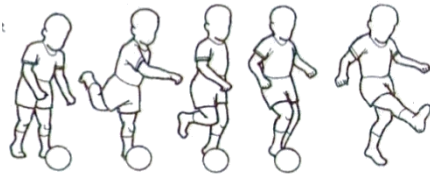

Sequência desenvolvimental do pontapear	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>Os movimentos são restritos e limitados durante o momento de pontapear; O tronco permanece direito; Braços são usados para manter o equilíbrio; Inclinação para a frente é curta: há um pequeno acompanhamento da bola; A criança empurra a bola em vez de a pontapear;</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Movimento preparatório para trás é centrado no joelho; Perna que pontapeia tende a manter-se em flexão; O acompanhamento da bola é limitado ao movimento do joelho para a frente; A criança dá um ou mais passos deliberado em direção à bola.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>Os braços oscilam em oposição um ao outro durante o pontapear; Tronco inclina-se na cintura durante o acompanhamento; O movimento da perna que pontapeia inicia-se no tronco; A perna de sustentação inclina-se levemente ao contacto; Aumenta a extensão da oscilação da perna; O acompanhamento da bola é alto; Pé de sustentação eleva-se sobre os dedos ou deixa totalmente a superfície; O alcance da bola pode ser feito por uma corrida ou por um salto.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>A fase preparatória com movimentos atrás limitados; Inexistência de passo com a perna de apoio; Tendência de perder o equilíbrio; Dificuldade em pontapear com qualquer um dos pés; Falha no contacto com a bola; Incapacidade de alterar velocidade da bola pontapeada; Dificuldade em posicionar-se à distância adequada da bola; Oposição de pernas e braços insuficiente; Falta de fluidez do movimento.</p>	

Tabela 10. Sequência desenvolvimental do rebater (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

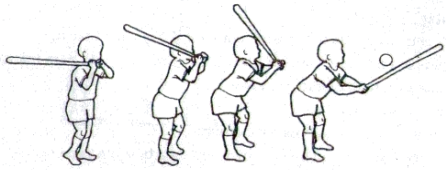
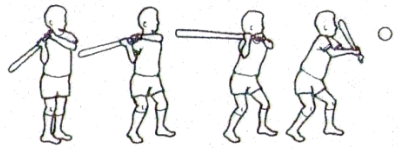
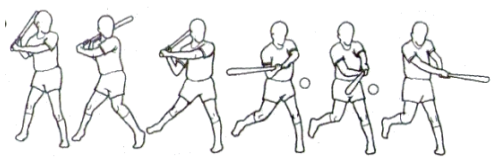
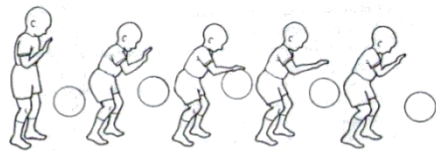
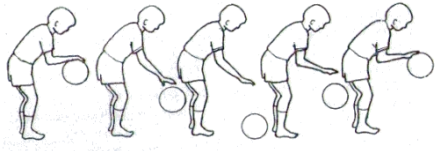
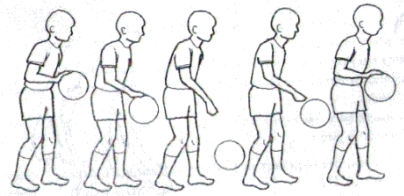
Sequência desenvolvimental do rebater	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>O movimento é de trás para a frente; Pés mantêm-se parados; O tronco vira-se em direção à bola rebatida; Cotovelos totalmente fletidos; Nenhuma rotação de tronco; A força vem da extensão das articulações fletidas em plano perpendicular.</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Tronco virado para a lateral em antecipação à bola rebatida; Peso muda para o pé da frente antes de contactar a bola; Rotação combinada de tronco; Cotovelos fletidos no ângulo mais agudo possível; Força vem da extensão das articulações fletidas; Rotação e movimentos para a frente do tronco estão em plano oblíquo.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>O tronco vira-se para a lateral em antecipação à bola rebatida; Peso muda para o pé de trás; Rotação da anca; Transferência de peso está em padrão contralateral; Mudança de peso para o pé da frente ocorre enquanto o objeto ainda está a mover-se para trás; Encontro com a bola ocorre num longo arco completo em padrão horizontal; Ao contacto, o peso muda para o pé da frente.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>Falha em focalizar e acompanhar a trajetória da bola; Agarra mal o taco; Falha em virar o lado do corpo em direção ao voo pretendido; Dificuldade em sequenciar movimentos com rápida sucessão de maneira coordenada; Insuficiente inclinação para trás; Rotação curta.</p>	

Tabela 11. Sequência desenvolvimental do driblar (adaptado de Gallahue e Ozmun, 2005).

Sequência desenvolvimental do driblar	Estágios do padrão
<p><i>Estágio inicial</i></p> <p>A bola é segura com ambas as mãos; Mãos posicionadas nos lados da bola, com palmas de frente uma para a outra; Ação de forçar a bola para baixo com ambas as mãos; Bola toca no chão próxima ao corpo (pode tocar o pé); Grande variação na altura do retorno da bola.</p>	
<p><i>Estágio elementar</i></p> <p>Bola é segura com ambas as mãos, uma em cima e a outra em baixo; Leve inclinação para a frente, com a bola trazida ao nível do peito para iniciar a ação; Força para baixo com a mão e o braço de cima; Força inconsistente para baixo; Mão dá bofetadas subsequentes na bola para driblar; Pulso flete-se e estende e a palma da mão contacta a bola em cada drible; Acompanha visualmente a bola; Controle limitado da bola enquanto dribla.</p>	
<p><i>Estágio maduro</i></p> <p>Pés colocados em posição de pequena abertura, com o pé oposto para a frente; Leve inclinação do tronco para a frente; A bola é contida na altura da cintura; A bola é empurrada em direção ao chão com acompanhamento de braço, pulso e dedos; Força de movimento para baixo controlado; Ação repetida de toque e empurrão iniciada pelas pontas dos dedos; Acompanhamento visual desnecessário; Controle direcional do drible.</p>	
<p><i>Dificuldades de desenvolvimento</i></p> <p>Dar bofetadas na bola em vez de empurrá-la para baixo; Aplicar força inconsistente ao forçar a bola para baixo; Falha em focalizar e acompanhar a trajetória da bola eficientemente; Dificuldade de driblar com ambas as mãos; Incapacidade de driblar sem acompanhar a bola visualmente; Acompanhamento insuficiente da bola; Falha ao mover-se enquanto mantém a bola sob controle.</p>	

A **fase dos movimentos especializados** é consequência da fase dos movimentos fundamentais, pois esta inicia-se a partir dos 7 anos de idade até depois dos 14 anos. Esta fase tem por base as habilidades motoras fundamentais, dependendo do estágio maduro das mesmas (Gallahue & Ozmun, 2005).

As habilidades motoras especializadas apresentam três estágios: o *transitório*, o *estágio de aplicação* e o *estágio de utilização permanente* (Gallahue & Ozmun, 2005). Por volta dos 7 ou 8 anos de idade, a criança entra no *estágio transitório*, logo aplicando as habilidades motoras fundamentais no desempenho de habilidades especializadas no desporto e também em brincadeiras, jogos, entre outros. Ou seja, este estágio abrange os mesmos movimentos, sendo contudo mais complexos, precisos e controlados. Por volta dos 11 até aos 13 anos de idade, a criança encontra-se no *estágio de aplicação*, no qual ocorrem modificações interessantes no desenvolvimento das suas habilidades. Neste estágio a criança revela uma maior sofisticação intelectual de tal modo que é capaz de decidir as tarefas e desportos em que é capaz de participar (Gallahue & Ozmun, 2005).

O último estágio desta fase de desenvolvimento motor denomina-se *estágio de utilização permanente*. Iniciando-se aos 14 anos de idade, este último estágio é caracterizado pela utilização de um repertório de movimentos que serão apreendidos e refinados ao longo de toda a vida do indivíduo (Gallahue & Ozmun, 2005).

Segundo Garcia (2005), o movimento na infância revela-se crucial na aprendizagem - fator indispensável na vida da criança. Sprinthall (1993) refere que “um dos aspectos mais importantes da infância é o desenvolvimento das capacidades motoras” (Sprinthall, 1993, p. 55).

Resumidamente, o conceito de competência motora é definido como a habilidade real para a concretização de uma atividade (Gallahue & Ozmun, 2005). A competência motora está associada ao repertório motor da criança, tendo em conta o meio envolvente e a sua capacidade para se ajustar às diferentes condições (Pérez & Sanz, 2005 citado por Andrade, Neto & Ducharne, 2008, p.248). Portanto, a possibilidade de promover atividades motoras adequadas aos diferentes estádios de desenvolvimento, propicia efeitos positivos na diminuição do insucesso nas crianças.

Clark (2007), citada por Mourão e Coelho (2012), considera essencial a fase dos padrões fundamentais, de maneira a que a criança atinja a competência motora (Clark, 2007 citada por Mourão & Coelho, 2012).

A ideia de que a criança aprende praticando o mais cedo possível, tendo a oportunidade de participar em atividades motoras, contribui imenso para o desenvolvimento da sua competência motora (Logan et al., 2011 & Magil, 1989 citado por Mourão & Coelho, 2012).

Competência Motora Percebida

A CMP é o julgamento que o indivíduo faz acerca das suas habilidades motoras. E nas crianças a maturação cognitiva, a motivação intrínseca e as experiências sociais ajudam-na a evoluir (Harter, 1999 citado por Almeida & Martins, 2012).

Segundo Nicholls (1984), citado por Valentini (2007), a criança utiliza determinados critérios aquando do julgamento das suas competências motoras. Estas podem alterar-se durante o crescimento e dependendo das experiências vivenciadas. Estas determinam também relações entre as suas perceções de competência e entre a dificuldade e o grau de exigência atribuídos à tarefa. A partir das experiências, a criança passa a possuir parâmetros e um grau crescente de racionalidade.

A perceção de competência motora altera-se consoante a idade, ou seja, quanto mais novos, mais elevada tende a ser a perceção de competência das crianças, sendo que, a partir dos 8 anos, tende a estabilizar-se, atingindo um nível elevado aos 12 anos (Harter, 1999 citado por Villwock & Valentini, 2007).

Ulrich (1987), citado por Valentini (2007), salienta que as crianças que não demonstram ter consciência da sua CMR, são mais suscetíveis, ou seja, tendem a autossubestimar-se ou a autossuperestimar-se. Quando a criança se autossubestima, tem tendência a criar expectativas baixas em relação ao seu desempenho motor, prejudicando assim o seu envolvimento e a sua permanência nas atividades, bem como a

sua competência motora ao longo da vida. Já se a criança se autossuperestimar, tende a alimentar expectativas fictícias.

A autopercepção de competência das crianças tem implicações importantes no seu desenvolvimento, uma vez que a sua apreciação condiciona o envolvimento em atividades potencialmente promotoras da aquisição de novas habilidades. A percepção que a criança tem da sua competência, numa determinada área de atividade, tem sido associada à capacidade de motivação de envolvimento nessa mesma atividade (Andrade, Neto & Ducharne, 2008). A consciência de competência motora estimula a motivação intrínseca da criança, como também provoca impacto na sua avaliação autónoma. Logo, esta criança que se considera competente, empenha-se grandemente nas tarefas e nos desafios que se lhe impõem. Pelo contrário, a criança menos apta tem uma menor autoestima, tendendo a evitar situações desafiantes.

Nas crianças esta percepção determina o envolvimento e a motivação em atividades motoras estimuladoras do desenvolvimento e do aperfeiçoamento das habilidades motoras fundamentais (Stodden, 2006 citado por Almeida & Martins, 2012).

Os contextos devem, portanto, promover o interesse das crianças e impulsionar a aprendizagem significativa e contextualizada. Deste modo, a criança que se avalia como sendo bastante competente em determinado domínio, é mais intrinsecamente motivada para um contínuo proveito e esforço nas atividades (Valentini, 2007). “Promover a competência da criança através do reforço externo dos pais e de outros agentes quanto ao desempenho das habilidades motoras no seu meio social, acciona o empenho na realização de actividades” (Andrade, 2007, p.294).

O reforço social positivo é essencial para a competência percebida da criança ao nível emocional. O reforço positivo influencia em como a criança entende as suas habilidades, especialmente quando são fornecidos por adultos significantes na sua vida, tal como os pais e os professores (Harter, 1978, 1980 citado por Valentini, 2007). Sempre que o reforço positivo não se encontra adequado à situação da criança, pode conduzi-la a expandir percepções de competência desajustadas e, por conseguinte, pode atingir objetivos não reais. É essencial que a criança experiencie vivências menos boas, embora

não constantes nem predominantes, para que seja possível definir os limites da sua competência de modo realista.

Relativamente à diferença de géneros, a literatura não é consensual. Vários autores realçam a evidente diferença entre meninas e meninos, tendo em conta os níveis de competência e de perceção motora. Geralmente são os meninos que apresentam índices mais elevados de perceção de competência, comparativamente às meninas. Os rapazes, mesmo quando possuem uma competência inferior às meninas, tendem a acreditar, de uma forma mais positiva e convicta, nas suas competências motoras, e também a valorizarem as atividades desportivas (Anderson & Adams, 1985; Boggiano, Main e Katz, 1988; Brustad 1993; Duquin, 1978; Eccles et al., 1993; Feltz & Brown, 1984; Goodway & Rudisill, 1996, 1997; Hansford & Hattie, 1982; Rudisill, Mahar e Meaney, 1993; Ulrich, 1987; Valentini, 1999; Valentini & Rusidill, 2004 citados por Valentini, 2007).

Alguns estudos afirmam que o DM está a processar-se de acordo com o expectável para a idade, não sendo diferenciado pelo sexo. No estudo de Almeida e Martins (2012), a diferença de sexo nas habilidades com bola foi verificada a favor dos meninos. A perceção de competência motora não coincide com a competência motora real demonstrada pelas crianças; a sua maioria sobrevaloriza a sua competência, quando na realidade revelam baixos percentis de DM (Almeida & Martins, 2012).

Em relação às diferenças de género, Barnett, Ridgers e Salmon (2013) concluíram que as meninas tinham menor perceção e CMR de manipulação de objetos, sendo menos ativas que os meninos. A competência motora das habilidades de manipulação de objetos foi positivamente associada à perceção de competência dessas mesmas habilidades manipulativas, sendo que essa relação não divergiu por conta do género. Os autores concluíram, portanto, que as habilidades reais e perçetíveis com bola estão-lhe associadas.

Estudos Empíricos

Na (tabela 12) sintetizamos alguns estudos empíricos sobre a relação entre a competência motora e a competência motora percebida.

Tabela 12. Síntese de estudos empíricos.

Autor	Objetivo	Amostra	Avaliação Motora	Resultados
Barnett, Ridgers, Zask e Salmon Australia (2015)	- Determinar a validade facial de um instrumento pictórico (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for young Children) utilizado para avaliar a percepção de competência das habilidades motoras fundamentais de crianças pequenas.	- 32 crianças. - 5 aos 8 anos.	- TGMD-2 avalia a competência das habilidades de locomoção (seis habilidades) e controle de objetos (seis habilidades) usando a estrutura de formato e item da Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).	- Apenas um pequeno número de crianças expressaram alguma confusão sobre as imagens, ou seja, identificaram corretamente qual a imagem que representava uma “boa” ou “menos boa” execução da habilidade. - As crianças conseguiram identificar características corretas das habilidades necessárias para executar essas habilidades. - Relativamente à apreciação da descrição das crianças relativas às imagens das habilidades de locomoção, estas, apresentaram maior dificuldade nas habilidades galopar e deslocamento lateral. - Nas habilidades de manipulação verificou-se que as crianças fizeram uma apreciação mais adequada da habilidade agarrar, pois não hesitavam em dizer que o executante da habilidade estava a agarrar a bola com as duas mãos. - Poucas foram aquelas que interpretaram mal a apreciação das imagens relativamente às habilidades de locomoção. - As crianças demonstraram compreender as imagens e

				associar adequadamente as modalidades desportivas onde se pratica determinada habilidade.
Barnett, Ridgers e Salmon Austrália (2014)	<p>-Investigar a associação entre a competência motora percebida e a real de crianças pequenas e a atividade física.</p> <p>-Explorar a diferença entre géneros.</p>	<p>-102 crianças.</p> <p>- 4 aos 8 anos.</p>	<p>- Habilidades do TGMD-2.</p> <p>- 6 Habilidades de manipulação de objetos: driblar, lançar por cima, lançar por baixo, agarrar, pontapear, rebater.</p> <p>- 6 Habilidades de locomoção: saltar por cima, correr, deslocamento laterar, galopar, pé-coxinho, salto horizontal.</p> <p>-Escala de Auto Percepção de competência e Aceitação Social para Crianças (EAPCASC).</p> <p>-Acelerómetro para avaliar a atividade física.</p>	<p>- As meninas tinham menor percepção e competência real nas habilidades de manipulação e eram menos ativas do que os meninos.</p> <p>- Os meninos obtiveram resultados “bom” e “muito bom” na percepção das habilidades de controlo de objetos, as meninas também, mas com resultados inferiores.</p> <p>-A CMR foi positivamente associada com a percepção de competência nas habilidades de manipulação e essa relação não diferiu por sexo.</p> <p>- Nem a percepção real, nem a percepção de competência de manipulação de objetos foram associados com a atividade física moderada a vigorosa.</p> <p>-Neste estudo concluiu-se que a CMR e CMP de habilidades manipulativas estão associados.</p>
Almeida e Martins	- Explorar a percepção de competência	<p>- 40 Crianças.</p> <p>- Idade média de 5,5 anos.</p>	-Escala de Auto percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).	- As crianças evidenciaram que o DM está a processar-se de acordo com o esperado para a idade e não é diferenciado pelo sexo.

Portugal (2012)	motora e o desenvolvimento motor.		-Subescala Locomoção da Escala de desenvolvimento mental de Griffiths: Habilidades com bola, de equilíbrio e de salto.	<ul style="list-style-type: none"> - A diferença de sexo nas habilidades com bola foi verificada neste estudo, a favor dos meninos. - As crianças não foram precisas nas suas percepções de CMR. - A grande maioria das crianças desta amostra tem uma percepção de competência motora elevada quando na realidade tem baixo DM.
LeGear, Greyling, Sloan, Bell, Williams, Naylor e Temple Canadá, Colômbia Britânica (2012)	-Analisar a relação entre proficiência da habilidade motora e percepções de competência das crianças no seu primeiro ano escolar.	- 260 crianças. 5 anos e 9 meses.	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades do TGMD-2: 6 habilidades de manipulação de objetos e 6 habilidades de locomoção. -As percepções de competência física foram avaliados por meio da Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os níveis de habilidade motora foram bastante baixas. - As crianças, geralmente realizaram percepções positivas da sua competência física. - A relação entre as habilidades de manipulação de objetos e as percepções de competência motora entre as meninas não foi significativa, no entanto todas as outras correlações foram moderadas, mas significativas. - Os meninos tendem a ser mais ativos e têm habilidades de manipulação mais desenvolvidas do que as meninas.
Kjelsas, Sigmundsso	-Explorar a relação entre a competência motora, aptidão física	67 crianças.	-Harter de Self-PerceptionProfile for Children (SPPC).	- Foi encontrada uma correlação alta e significativa entre a aptidão física e competência motora para ambos os sexos.

<p>, Stensdotter e Haga</p> <p>Noruega (2011)</p>	<p>e auto-percepção.</p> <p>-Estudar em que medida essa relação pode variar de acordo com género.</p>	<p>- Idade média de 11,46 anos.</p>	<p>-Battery Movement Assessment for Children (MABC).</p> <p>-Teste de Aptidão Física (TPF) para avaliar a auto-percepção, a competência motor e aptidão física.</p>	<p>- Os resultados indicaram uma forte relação entre aptidão física, competência motora e auto-percepção em crianças que variaram por sexo. Isto implica que todos esses fatores são contributos essenciais, a fim de facilitar a participação em atividade física em crianças.</p>
<p>Almeida, Valentini e Berleze</p> <p>Porto Alegre (2009)</p>	<p>- Investigar como as crianças expõem as suas percepções de competência motora nos diferentes domínios do comportamento humano.</p>	<p>- 96 crianças.</p> <p>- 8 aos 14 anos.</p>	<p>- Escala de Auto percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (EAPCASC).</p>	<p>- Crianças mais novas apresentam níveis maiores de percepção de competência.</p> <p>-As percepções entre os géneros foram semelhantes.</p> <p>- A percepção de competência escolar foi baixa para as crianças mais velhas e as repetentes.</p> <p>- Concluí-se que a menor competência escolar percebida, não afeta os níveis de competência nos restantes domínios.</p>
<p>Andrade</p> <p>Portugal (2008)</p>	<p>-Avaliar a autopercepção de competência junto de crianças de 5 anos.</p> <p>-Identificar a percepção das educadoras acerca da competência real destas crianças.</p>	<p>- 42 crianças, de ambos os sexos em idade pré-escolar.</p> <p>- 4 educadoras.</p>	<p>- Escala de Auto percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens (versão portuguesa para crianças em idade pré-escolar).</p> <p>- Protocolo de avaliação da competência real no domínio cognitivo (tarefas cognitivo-</p>	<p>- Os resultados obtidos apontam para baixa competência motora associada a elevada auto-percepção motora na maioria das crianças e para a correlação positiva entre a percepção das educadoras e a competência real manifestada por estas.</p> <p>- Atendendo à literatura que associa a atividade motora ao desenvolvimento positivo da percepção de competência, estes resultados são reveladores da necessidade de implementar actividades lúdico-motoras</p>

	<p>-Avaliar a competência real destas crianças.</p> <p>- Verificar diferenças em função do género e posição na fratria, na autoperceção de competência e na competência real destas crianças.</p> <p>- Verificar se existe correlação entre a autoperceção de competência e a percepção da educadora, e entre a percepção da educadora e a competência real.</p> <p>- Verificar se existe desvio entre a autoperceção de competência da</p>		<p>académicas).</p> <p>- Protocolo de avaliação da competência real no domínio motor (provas de competência motora).</p> <p>- Protocolo de entrevista às educadoras.</p>	<p>nestes contextos de educação pré-escolar, bem como adaptar os projetos curriculares à etapa de desenvolvimento motor destas crianças</p>
--	---	--	--	---

	criança e a competência real, e entre a percepção da educadora e a competência real.			
Andrade, Neto e Ducharne Portugal (2008)	- Verificar a relação entre a autopercepção de competência motora, a percepção da educadora e a competência motora real da criança de 5 anos.	- 42 crianças. - 6 anos e 8 meses.	- Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC). - Testes correspondentes às tarefas motoras avaliadas na EAPCASC.	- Baixa competência motora foi associada a elevada autopercepção motora na maioria das crianças. - A variável mais alta foi a de autopercepção da competência motora e a competência motora real foi a que apresentou níveis mais baixos. - Os rapazes mostraram competência superior à das raparigas na habilidade driblar. - Raparigas e rapazes não diferem na percepção de competência motora nem nas competências motoras reais, mas apresentam baixa competência motora associada a alta percepção motora. - As correlações foram negativas baixas entre a autopercepção da competência motora e a CMR. - Existe uma correlação positiva entre a percepção das educadoras e a CMR manifestada pelas crianças.
Villwock	- Investigar a relação entre a percepção de competência atlética,	- 298 crianças.	- Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).	- A CMR revelou-se muito fraca. - As crianças que se percebem mais competentes nas habilidades motoras demonstraram-se mais

Porto Alegre (2007)	a orientação motivacional e a competência motora de crianças.	- 8 aos 10 anos.	<p>- A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom.</p> <p>-Habilidades do TGMD-2: 6 habilidades de locomoção e 6 habilidades de manipulação de objetos.</p>	<p>competentes a nível motor.</p> <p>- Rapazes percebem-se mais competentes ao nível motor do que as raparigas.</p> <p>- Os rapazes obtiveram melhores resultados que as raparigas no que concerne às habilidades de locomoção.</p> <p>- Relativamente às habilidades de manipulação, os rapazes apresentam melhor desempenho motor relativamente às raparigas, no entanto foi muito pobre.</p> <p>- Todas estas crianças de 8 a 10 anos de idade apresentaram níveis idênticos de competência motora.</p>
Valentini Porto Alegre (2002)	-Investigar as percepções de competência e desempenho motor das crianças, e as relações entre estas percepções e o desempenho motor de meninos e meninas de diferentes idades.	- 88 crianças. - 5 aos 10 anos.	<p>- Habilidades do TGMD- 2: 6 habilidades de locomoção e 6 habilidades de manipulação de objetos.</p> <p>- Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).</p>	<p>- Raparigas e rapazes mostraram percepções muito semelhantes, porém não foram precisos em relação a estas percepções.</p> <p>- Os mais velhos apresentaram um desempenho superior na habilidades de locomoção; não existiram diferenças nas habilidades de manipulação de objetos nos grupos etários.</p> <p>- Ambos os géneros demonstraram desempenhos locomotores semelhantes, mas os rapazes evidenciaram superioridade nas habilidades de manipulação de objetos.</p> <p>- O DM mostrou-se abaixo da média e pobre.</p>

Goodway, e Rudisill Estados Unidos (1997)	- Qual a relação entre a CMR e a CMP em crianças do pré-escolar afro-africanas em risco de insucesso escolar e/ou atraso de desenvolvimento.	- 59 crianças. - 4 e 5 anos.	- Habilidades do TGMD-2: 6 habilidades de locomoção e 6 habilidades de manipulação de objetos. - Escala de Auto Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças (EAPCASC).	- Na percepção de competência motora não houve diferenças entre géneros. - Nas habilidades de locomoção não existiram diferenças entre géneros. - Nas habilidades de manipulação de objetos foram os rapazes que se demonstraram mais competentes em relação às raparigas.
---	--	-------------------------------------	--	--

Na globalidade, os estudos supramencionados sugerem que as crianças mais novas são menos precisas nas suas percepções da competência motora. A sua maioria dispõe de uma baixa competência motora associada a uma elevada autopercepção motora.

Relativamente à CMR, as crianças apresentam geralmente um desenvolvimento motor abaixo da média para a sua idade (Andrade, Neto & Ducharme, 2008; Valentini, 2002; Villwock, 2007). Considerando as diferenças entre géneros, é de salientar que muitas vezes são os rapazes que detêm resultados superiores aos das raparigas (Villwock, 2007). Alguns estudos revelam que são os rapazes a apresentar melhores competências ao nível das habilidades de manipulação de objetos, comparativamente às raparigas (Barnett, Ridgers & Salmon, 2014; Goodway & Rudisill, 1997; LeGear, Greyling, Sloan, Bell, Williams, Naylor & Temple, 2012; Valentini, 2002).

Em relação à autopercepção da competência motora, tendo por base os estudos empíricos, não existe unanimidade relativamente às diferenças entre géneros. Alguns estudos referem não haver diferenças estatisticamente significativas entre géneros na percepção da competência motora (Almeida, Valentini & Berleze, 2009; Goodway & Rudisill, 1997; Valentini, 2002;). Outros estudos revelam que os rapazes se percecionam mais competentes do que as raparigas (Barnett, Ridgers & Salmon, 2014; Villwock, 2007).

Metodologia

Nesta fase do relatório, tendo em conta os objetivos e a questão da investigação apresentados anteriormente, explicita-se o plano metodológico da investigação, justificando-se os procedimentos adotados.

Caracterização do estudo

Na presente investigação adotou-se uma metodologia predominantemente **quantitativa** de natureza **descritivo-correlacional**, tendo em conta que se pretendeu avaliar a CMR e CMP, tentando perceber se estas duas variáveis se correlacionam. As investigações em Ciências Sociais podem, geralmente, ser classificadas por “metodologias quantitativas”, estando associadas ao tradicional paradigma “positivista que procura encontrar relações de causa-efeito entre fenómenos e que privilegia métodos de investigação de natureza experimental” (Esteves, 2006, p. 105).

Nesta investigação seguiu-se um método descritivo-correlacional, uma vez que se estipulou medir, avaliar e recolher dados sobre os diversos aspetos, dimensões ou componentes do fenómeno. (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Os mesmos autores referem que um estudo correlacional ambiciona avaliar a relação entre duas ou mais variáveis num contexto particular (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Através de procedimentos estatísticos é avaliada a intensidade das relações entre variáveis que disponibilizam uma medida quantificada, a qual denomina-se por coeficiente de correlação. Só deste modo é possível o investigador representar os problemas ou os fenómenos e assim descobrir as relações existentes entre eles (Mertens, 1998 citado por Coutinho, 2014).

Adicionalmente, neste estudo recorreu-se a uma abordagem qualitativa de modo a perceber como as crianças distinguem uma boa e/ou menos boa competência motora. A investigação de cunho qualitativo ou de paradigma interpretativo usa dados sem medição numérica para descobrir ou melhorar questões de pesquisa, podendo ou não provar hipóteses no seu processo de interpretação (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 5). Portanto, “dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a

contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 15).

Na fase da metodologia qualitativa, foi essencial categorizar alguns aspetos resultantes dos dados, tendo assim um sistema de codificação (Bogdan & Biklen, 1994) que permitisse recolher a informação relevante dos dados a codificar e que permitisse também compreender a perceção das crianças. Como Coutinho (2014) refere, a criação de um sistema de codificação facilita a aglomerar e a ordenar maior informação de maneira a correlacionar os acontecimentos.

Caracterização da amostra

No presente estudo participaram 21 crianças (12 rapazes e 9 raparigas) do 1º ano de escolaridade, pertencentes ao concelho de Viana do Castelo, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos.

Na tabela 13 é apresentada a média de idades das crianças.

Tabela 13. Caracterização da amostra.

	Amostra Total		Masculino		Feminino	
	(n= 21)		(n=12)		(n= 9)	
Idade (meses)	M	DP	M	DP	M	DP
	78,57	3,18	78,88	2,94	77,67	3

Procedimentos de recolha de dados

Antes de iniciar esta investigação foi necessário o preenchimento de um termo de aceitação (Anexo I) dirigido aos pais das crianças.

Em seguida, para poder proceder à recolha dos dados, recorreremos à aplicação de dois instrumentos, nomeadamente, a Escala pictográfica de Avaliação da Competência percebida em Habilidades Motoras para Crianças (Barnett, Ridgers, Zask & Salmon, 2015), e o teste de desenvolvimento motor global (TGMD-2) (Ulrich, 2000).

A recolha de dados decorreu de novembro de 2014 a janeiro de 2015. O plano desta recolha obedeceu a duas etapas de trabalho:

Em primeiro lugar, aplicamos o TGMD-2 (Ulrich, 2000) para avaliar o desenvolvimento motor das crianças ao nível das habilidades manipulativas e locomotoras. Em todos os momentos desta investigação, a recolha de dados foi feita individualmente pelo mesmo avaliador.

Posteriormente, implementamos a Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras para Crianças (Barnett, Ridgers, Zask & Salmon, 2015), com o intuito de avaliar a perceção da competência motora que a criança tem de si própria. De seguida, iremos descrever os instrumentos utilizados nesta investigação.

Instrumentos

Test of Gross Motor Development 2 (Teste de Desenvolvimento Motor Global- 2) - TGMD-2 (Ulrich, 2000)

Para avaliar o desempenho motor das crianças ao nível das habilidades manipulativas e locomotoras, utilizou-se o Test of Gross Motor Development 2 (Teste de Desenvolvimento Motor Global 2)- TGMD-2 (Ulrich, 2000), versão traduzida para a população portuguesa, por Saraiva, Santos, Mendes e Rodrigues (2007). Este é um instrumento constituído por duas subescalas, a subescala de locomoção e de manipulação de objetos, que no seu conjunto possibilita avaliar o nível de motricidade global das crianças entre os três e os dez anos de idade. Na subescala de locomoção são avaliadas as seguintes habilidades: correr, galopar, pé-coxinho, saltar por cima, salto horizontal e deslocamento lateral. A subescala de manipulação de objetos permite avaliar as seguintes habilidades: rebater uma bola estática, drible estático, agarrar, pontapear, lançar por cima e lançar por baixo. Este instrumento “permite calcular o quociente motor global com base em 12 habilidades fundamentais (...)” (Rodrigues, Saraiva, & Cordovil, 2014, p. 307), das quais seis são habilidades de locomoção e seis manipulativas.

Critérios de avaliação das habilidades

Habilidades de locomoção



Figura 7. Correr

Habilidade motora: correr

Descrição: Dois cones (duas linhas) distanciados 15 metros entre si. Dizer à criança para correr o mais rápido possível entre os cones após o sinal verbal “vai”. Repete duas vezes.

Critérios de êxito: Os braços movem-se em oposição às pernas e com os braços fletidos; Existe uma breve fase aérea em que ambos os pés não

contactam o solo; Não apoia todo o pé simultaneamente. Contacta primeiro no chão com o calcanhar ou a ponta do pé; A perna livre flexiona aproximadamente 90º (perto das nádegas).



Figura 8. Galopar

Habilidade motora: galopar

Descrição: Marcar uma distância de 8 metros com os cones ou a fita adesiva. Dizer à criança para galopar de um cone ao outro. Na segunda tentativa galopar em direcção ao 1º cone.

Critérios de êxito: Braços flectidos e ao nível da cintura durante a saída do solo; Um passo em frente com o pé dominante seguido de um passo do pé não dominante até a uma posição adjacente ou atrás do pé dominante; Existe um período de tempo aéreo em que os pés se encontram fora do chão; Mantêm um padrão rítmico em quatro galopes consecutivos.



Figura 9. Pé-coxinho

Habilidade motora: pé-coxinho

Descrição: Dizer à criança para realizar três pé-coxinhos com o seu pé dominante e depois com o outro pé. Repete duas vezes.

Critérios de êxito: A perna livre oscila para a frente num movimento pendular para produzir força; O pé da perna livre permanece atrás do corpo; Braços flectidos oscilando para frente para produzir força; Executa três vezes consecutivas com o pé dominante; Executa três vezes consecutivas com o pé não dominante.

Habilidade motora: saltar por cima



Figura 10. Saltar por cima

Descrição: Colocar o saquinho de areia no chão. Colar uma fita adesiva no chão de modo a que fique paralela e afastada acerca de 3 m do saco de feijões. A criança posiciona-se em cima da fita adesiva, corre e salta por cima

do saco.

CrITÉRIOS de êxito: Salta num pé e cai com o pé oposto; Período aéreo maior do que na corrida normal; O braço do mesmo lado do pé de chamada vai à frente no salto.



Figura 11. Salto horizontal

Habilidade motora: salto horizontal

Descrição: Colocar uma marca de partida no chão. A criança terá de partir atrás da linha. Dizer à criança para saltar o mais longe possível. Repete duas vezes.

CrITÉRIOS de êxito: Movimento preparatório inclui a flexão dos joelhos com os braços estendidos atrás do corpo;

Braços balançam para frente e para cima atingindo a máxima extensão acima da cabeça; Saída do solo e recepção ao solo com ambos os pés simultaneamente; Os braços são trazidos para baixo durante a queda.



Figura 12. Deslocamento lateral

Habilidade motora: deslocamento lateral

Descrição: Colocar os dois cones separados a 7,5 metros. Dizer à criança para deslocar-se ao longo da linha de um cone ao outro e voltar para trás. Repetir novamente.

CrITÉRIOS de êxito: O corpo permanece lateral de modo que os ombros estão alinhados com a linha do chão;

Um passo lateral com o pé de apoio do lado do deslocamento seguido de um deslocamento do outro para um ponto próximo do pé.;No mínimo realiza quatro passos consecutivos para a direita; No mínimo realiza quatro passos consecutivos para a esquerda.

Habilidades de controlo de objetos (manipulação global)



Figura 13. Rebater a bola

Habilidade motora: rebater uma bola (estática)

Descrição: Colocar a bola no suporte ao nível da cintura da criança. Dizer à criança para bater na bola com força. Repetir uma segunda vez.

Critérios de êxito: A mão dominante segura o bastão

acima da mão não dominante; O lado não dominante do

corpo enfrenta o lançador; imaginário com os pés paralelos;

Rotação do tronco (cintura e ombros) durante o movimento; Transfere o peso do corpo para o pé da frente; O bastão contacta a bola.



Figura 14. Drible estático

Habilidade motora: drible estático

Descrição: Dizer à criança para driblar quatro vezes consecutivas no mesmo local, usando uma mão e termina agarrando a bola.

Critérios de êxito: Contacta a bola com uma mão ao

nível da cintura; Empurra a bola com os dedos (sem bater);

A bola contacta o solo à frente ou ao lado do pé do lado dominante; Mantêm o controlo da bola durante quatro dribles consecutivos sem necessitar de mexer os pés para alcançá-lo.



Figura 15. Agarrar

Habilidade motora: agarrar

Descrição: Marcar duas linhas com uma distância entre si de 5 metros. A criança fica numa linha e o lançador fica na outra linha. Lançar a bola por baixo diretamente para a criança com um ligeiro

arco orientando-a para o seu peito. Dizer à criança para agarrar a bola com as duas mãos. A bola deve ser recebida entre os ombros e a cintura da criança. Repetir uma segunda vez.

Critérios de êxito: Na fase inicial, as mãos encontram-se à frente do corpo e os cotovelos flectidos; Os braços estendem-se para a bola quando esta se aproxima; A bola é agarrada apenas com as mãos.



Figura 16. Pontapear

Habilidade motora: pontapear

Descrição: Marcar uma linha a 10 metros da parede e outra linha a 6 metros. Colocar a bola em cima do saquinho de feijões que se encontra na linha mais próxima da parede. Dizer à criança para se colocar na outra linha e para correr até à bola, pontapeando com força contra a parede. Repetir o processo.

Critérios de êxito: Aproximação contínua e rápida à bola; Dá um passo alongado ou pequeno salto antes do contacto com a bola; O pé que não pontapeia deverá ficar ao lado da linha da bola ou ligeiramente atrás da bola; Pontapeia a bola com a parte interna do pé dominante.



Figura 17. Lançar por cima

Habilidade motora: lançar por cima

Descrição: Colar uma fita adesiva no chão a 6 metros da parede. A criança deve ficar atrás da linha de frente para a parede. Dizer à criança para lançar a bola com força contra a parede. Repetir o processo.

Critérios de êxito: O “armar” é iniciado com um movimento circular passando junto da cintura; Rotação da cintura e dos ombros até ao lado não lançador e estar de frente para a parede; O peso é transferido com um passo do pé oposto à mão lançadora;

Movimento contínuo da mão lançadora que cruza diagonalmente para o lado oposto após lançamento.



Figura 18. Lançar por baixo

Habilidade motora: lançar por baixo (rebolar)

Descrição: Colocar dois cones contra parede a uma distância entre si de 1,21 m. Colar uma fita adesiva no chão a 6 m da parede. Dizer à criança para rebolar a bola com força de modo passar entre os cones. Repetir uma segunda vez.

Critérios de êxito: A mão que lança balança para baixo e para trás passando para trás do tronco enquanto o peito está orientado para os cones; Passo à frente dado pelo pé oposto à mão que lança; Dobra os joelhos para se baixar; Liberta a bola perto do chão de modo a que não ressalte mais de 10 cm de altura.

A aplicação da escala aconteceu no polivalente da escola de 1^o CEB, onde decorreu a PES II, em consonância com o protocolo descrito no manual TGMD-2. Cada criança dispôs de duas tentativas para realizar cada habilidade motora. Se a criança executasse corretamente o critério, era-lhe atribuído o valor 1; senão, era-lhe atribuído o valor zero (ver exemplo de avaliação do driblar na tabela 14). A soma dos resultados das seis habilidades motoras, em cada subconjunto, dá origem a uma pontuação para as habilidades de locomoção e a uma pontuação para as habilidades de manipulação. Estes dois subconjuntos são convertidos num valor padronizado cujo o somatório possibilita o cálculo do quociente motor global (QMG) que possibilita qualificar as crianças em 7 categorias: muito superior (> 130), superior (121 – 130), acima da média (111 – 120), médio (90 – 110), abaixo da média (80 – 89), fraco (70 – 79) e muito fraco (< 70).

A aplicação do teste demora aproximadamente 20 minutos por criança. Todos os momentos da recolha de dados foram registados através do vídeo para posterior observação e cotação das pontuações brutas obtidas em cada subteste.

Tabela 14. Exemplo da ficha de registo do movimento de drible no TGMD-2

Habilidade	Material	Descrição	Critérios de êxito	1ª	2ª	Total
Driblar (drible estático)	Bola de 20 a 24 cm para crianças de 3 a 5 anos; bola de basquetebol para crianças de 6 a 10 anos	Pedir à criança para driblar 4 vezes no mesmo local usando uma mão e terminar agarrando a bola. Repetir.	1. Contacta a bola com uma mão ao nível da cintura.	1	1	2
			2. Empurra a bola com os dedos (sem bater).	1	1	2
			3. A bola contacta com o solo à frente ou ao lado do pé do lado dominante.	1	0	1
			4. O controlo da bola é mantido nos 4 dribles sem necessitar de mover os pés.	0	0	0
			Total da habilidade			

Escala Pictográfica de Avaliação da Competência percebida em Habilidades Motoras para Crianças

A Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras para Crianças foi desenvolvida por Lisa Barnett, Nicola Ridgers, Avigdor Zask e Jo Salmon da Universidade de Deaahin em 2015, na Austrália. Esta foi desenvolvida com base no instrumento “The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children” de Susan Harter e Robin G. Pike, 1980. Este instrumento pretende medir a percepção de competência de crianças dos 3 aos 10 anos de idade.

A presente escala é composta por dois subtestes: de locomoção e de manipulação de objetos. A escala das habilidades de locomoção é constituída por: corrida, galope, pé-coxinho, saltar por cima, salto horizontal, deslocamento lateral, andar de bicicleta, andar

de trotineta, bodyboard, patinar, nadar e subir a corda. No que concerne às habilidades de manipulação de objetos, a escala é composta pelas seguintes habilidades: rebater a bola, driblar, agarrar, pontapear, lançar por cima, lançar por baixo e saltar à corda. No presente estudo apenas avaliámos as habilidades motoras contempladas no TGMD-2.

Na aplicação desta escala, inicialmente, mostrou-se à criança uma página que continha duas figuras dispostas lado a lado. Uma figura representava uma criança competente e outra uma criança menos competente em determinada habilidade. Nesse momento, a criança foi questionada: “Este menino está a fazer polichinelos (saltar afastando as pernas e a bater as palmas das mãos). Tu sabes o que são polichinelos?”. Seguidamente, outra questão foi levantada: “Já alguma vez fizeste esta habilidade?” E apontou-se na folha de registo “sim” ou “não”. Se a criança dissesse “sim”, o investigador dir-lhe-ia: “Agora gostaria que me dissesse qual destes meninos é mais parecido contigo.” Se a criança dissesse que “não” realizou a habilidade anteriormente, o investigador dir-lhe-ia: “Se te imaginasses a fazer esta habilidade, achas que serias mais parecido com este menino que é muito bom a fazer a habilidade ou com este menino que não é muito bom a fazer a habilidade?”. A criança tinha então de seleccionar qual a criança da figura era mais parecida consigo. Com a intenção de auxiliar a criança na sua escolha, o investigador apontava para os círculos por baixo da imagem, enfatizando as palavras-chave qualificativas. O investigador começava com o círculo maior e depois passava para o mais pequeno. Assim, se a criança apontasse para o menino que é muito bom a fazer a habilidade em resposta à questão sobre qual é a imagem que mais se parecia com ele, o investigador dir-lhe-ia: “Tu és muito bom a fazer esta habilidade (apontando para o círculo grande); ou tu fazes esta habilidade assim-assim (apontando para o círculo mais pequeno)”. O número correspondente à escolha da criança era apontado na folha de registo das respostas. A amplitude de resultados para cada item em cada subescala é de 1 (baixa competência) a 4 (alta competência). Opções para a imagem percebida como “boa”, incluem: “realmente boa” (pontuação de 4) e “muito boa” (pontuação de 3). Opções para a imagem percebida como “fraca”, incluem: “boa” (pontuação de 2) e “não muito boa” (pontuação de 1). Resulta assim em quatro níveis possíveis da competência percebida para cada habilidade.

As pontuações foram somadas por subescalas: locomoção (com variação entre 6 e 24) e manipulação de objetos (com variação entre 12 e 48). Uma maior pontuação reflete uma alta percepção da competência motora.

No presente estudo, também procuramos determinar o entendimento das crianças sobre as habilidades avaliadas no que diz respeito à sua aplicabilidade num determinado jogo ou modalidade desportiva. Com esse propósito, as crianças foram sujeitas à seguinte questão: “Que jogo/desporto/atividade é que a imagem representa?”. Por fim, e com o intuito de perceber a conceção que as crianças tinham relativamente a uma boa ou fraca/menos boa execução, indagou-se: “Qual é a figura que representa uma boa execução e qual é a figura que representa uma execução não muito boa?”. O investigador registou o valor de 1 se a criança acertasse e o valor de 0 se a criança não acertasse. Em seguida, o investigador questionou a criança: “O que achas que faz com que uma figura represente uma boa execução e a outra uma execução não muito boa?”. Registou-se toda a narrativa da criança. Destas narrativas descritivas emergiram as seguintes categorias: posição dos olhos e da cabeça, movimentos dos membros inferiores e superiores, força/posição do movimento/pancada, conexão entre o corpo e o objeto e posição do corpo.

No final, todo o conjunto de resposta para cada habilidade foi compartimentado em: parece corresponder à execução correta da habilidade; não parece corresponder à execução correta da habilidade.

Procedimentos estatísticos

Para o tratamento dos dados utilizou-se o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 18.0.

Os resultados encontrados foram descritos através de indicadores de tendência central, e dispersão (média, máximo, mínimo e desvio-padrão) e através de frequências absolutas e relativas. Recorremos, também à correlação entre a CMR e a CMP foi avaliada estatisticamente através do coeficiente de *Spearman* (ρ) tendo como referência os seguintes valores: $|r| < 0,20$, a correlação é muito fraca; $0,20 < |r| < 0,39$, a correlação é fraca; $0,40 < |r| < 0,69$, a correlação é moderada; $0,60 < |r| < 0,89$, a correlação é forte; $|r| > 0,90$, a correlação é muito forte (Pestana & Gageiro, 2003). Se o coeficiente de correlação entre duas variáveis for positivo ($r > 0$) então elas variam no mesmo sentido; se o coeficiente for negativo ($r < 0$), as variáveis variam em sentido inverso. Se o coeficiente tiver valor 0 ($r = 0$) não existe relação linear entre as duas variáveis (Field, 2009). O nível de significância foi de 5%.

Cronograma do estudo

Tabela 15. Calendarização das fases do estudo.

Data de realização	Fases do estudo
Outubro de 2014	Definição dos objetivos de estudo: formulação das questões orientadoras. Definição da metodologia. Caracterização do contexto. Pedido de autorização aos pais (Anexo I).
Novembro de 2014	Aplicação da Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras para Crianças. Início da aplicação do teste TGMD-2.
Dezembro de 2014	Recolha Bibliográfica. Início da revisão da literatura.
Janeiro de 2015	Finalização da aplicação da Escala Pictográfica de Avaliação da Competência Percebida em Habilidades Motoras para Crianças. Realização da Metodologia. Finalização da aplicação do teste TGMD-2.
Fevereiro de 2015	Finalização da revisão da literatura. Início da análise e tratamento de dados.
Março de 2015	Realização da discussão dos dados. Realização das conclusões.
Abril de 2015	Redação do relatório.
Agosto de 2015	Entrega do relatório.

Apresentação dos resultados

Nesta fase do estudo, expomos os resultados globais da CMR e da CMP e a correlação entre as mesmas. Seguidamente, reportamos a percepção das crianças acerca dos diferentes níveis de competência motora e a aplicabilidade lúdica e/ou desportiva das diferentes habilidades.

Competência motora real

A tabela 16 reporta o *valor médio (M)*, desvio padrão (*DP*), mínimo (*Min.*) e máximo (*Max.*) dos resultados obtidos no QMG e nos subtestes das habilidades de LOC e MAN.

Tabela 16. Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.), máximo (Max.) dos resultados obtidos no QMG e nos subtestes de LOC, MAN, em ambos os géneros e na amostra total (n=21).

	Total		Fem.		Mas.	
	<i>n= 21</i>		<i>n=9</i>		<i>n=12</i>	
	<i>M ± DP</i>	<i>Mín.-Máx.</i>	<i>M ± DP</i>	<i>Mín.-Máx.</i>	<i>M ± DP</i>	<i>Mín.-Máx.</i>
QMG	87 ± 10,1	67-103	87,3 ± 9,8	73-100	86,7 ± 10,3	67-103
Loc	8,4 ± 1,6	5 - 11	8,3 ± 1,6	6-10	8,5 ± 1,6	5-11
Man	7,1 ± 1,7	4 - 10	7,5 ± 1,8	5-10	6,7 ± 1,6	4-10

Tendo como referência os normativos da população americana, as nossas crianças demonstram uma competência motora global abaixo da média ($M=87$; $DP=10,1$). Em termos globais, as crianças apresentam uma melhor prestação motora nas habilidades de LOC ($M=8,4$; $DP=1,6$) relativamente às habilidades de MAN ($M=7,1$; $DP=1,7$).

Foram registadas diferenças entre os géneros nas habilidades de MAN, apresentando as raparigas uma competência motora superior à dos rapazes ($M_{fem.}=7,5\pm1,8$ vs. $M_{masc.}=6,7\pm1,6$). Já no que diz respeito às habilidades de LOC não foram encontradas diferenças notáveis entre os géneros ($M_{fem.}=8,3$ vs. $M_{masc.}=8,5$).

Competência motora percebida

Na tabela 17 são apresentados os resultados descritivos relativamente à média (*M*), desvio padrão (*DP*), mínimo (*Min.*) e máximo (*Max.*) da CMP nas habilidades de LOC e MAN, em ambos os géneros e na amostra total (*n*=21).

Tabela 17. Valor médio (M), desvio padrão (DP), mínimo (Min.) e máximo (Max.) dos resultados obtidos na CMP de acordo com habilidade motora e o género.

	Total <i>n</i> = 21		Fem. <i>n</i> = 9		Masc. <i>n</i> = 12	
	<i>M ± DP</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M ± DP</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M ± DP</i>	<i>Min-Max</i>
Loc	21,7 ± 1,7	18-24	21,8 ± 2,2	18-24	21,8 ± 1,5	19-23
Man	19,0 ± 3,1	14-24	17,8 ± 3,4	14-24	20,44 ± 2,6	16-24

Os resultados evidenciam que as crianças apresentam uma maior competência percebida nas habilidades de LOC ($M=21.7 \pm 1.7$) do que nas habilidades de MAN ($M_{masc.}=19.0 \pm 3.1$). Na comparação entre géneros (tabela 17), podemos verificar que a CMP nas habilidades de LOC é semelhante ($M_{fem.}= 21,8 \pm 2,2$ vs. $M_{masc.}= 21,8 \pm 1,5$). Já nas habilidades de MAN, os rapazes se autopercecionam mais competentes do que as raparigas ($M_{masc.}=20.4 \pm 2,6$ vs. $M_{fem.}=17,8 \pm 3.4$).

No seguinte gráfico (nº 19) são expressos os valores médios relativamente à percepção da competência motora das crianças nas habilidades de LOC no total da amostra, e de acordo com o género.

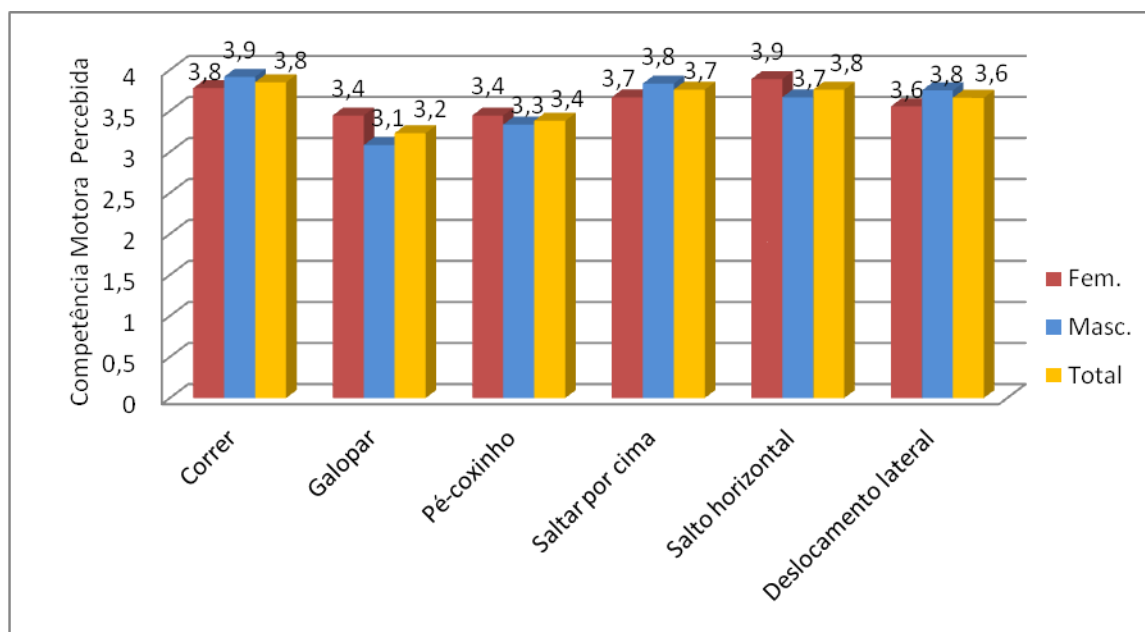


Figura 19. Valor médio da percepção da competência motora obtido nas diferentes habilidades de LOC em ambos os géneros.

Pela interpretação da fig. 19, podemos concluir que as crianças percecionam-se muito competentes nas habilidades de LOC ($M > 3$) registando-se o valor mais alto na habilidade correr ($M = 3,8 \pm 0,4$). O galopar ($M = 3,2 \pm 0,9$) e o saltar ao pé-coxinho ($M = 3,4 \pm 0,8$) apresentam-se como as habilidades em que as crianças se percecionaram como menos competentes em relação às restantes habilidades de LOC.

Os rapazes evidenciam valores mais elevados de autoperceção nas habilidades correr ($M = 3,9 \pm 0,3$), saltar por cima ($M = 3,8 \pm 0,6$) e deslocamento lateral ($M = 3,8 \pm 0,4$) face às raparigas ($M = 3,8 \pm 0,4$; $M = 3,7 \pm 0,5$; $M = 3,6 \pm 0,5$, respetivamente). Enquanto que as raparigas apresentam médias mais elevadas nas habilidades galopar ($M = 3,4 \pm 0,5$), pé-coxinho ($M = 3,4 \pm 0,7$) e salto horizontal ($M = 3,9 \pm 0,3$), relativamente aos rapazes ($M = 3,1 \pm 1,1$; $M = 3,3 \pm 0,9$ e $M = 3,7 \pm 0,5$, respetivamente).

Na seguinte fig. (20) são reportados os valores médios relativos à percepção de competência motora das crianças nas habilidades de MAN no total da amostra e de acordo com o género.

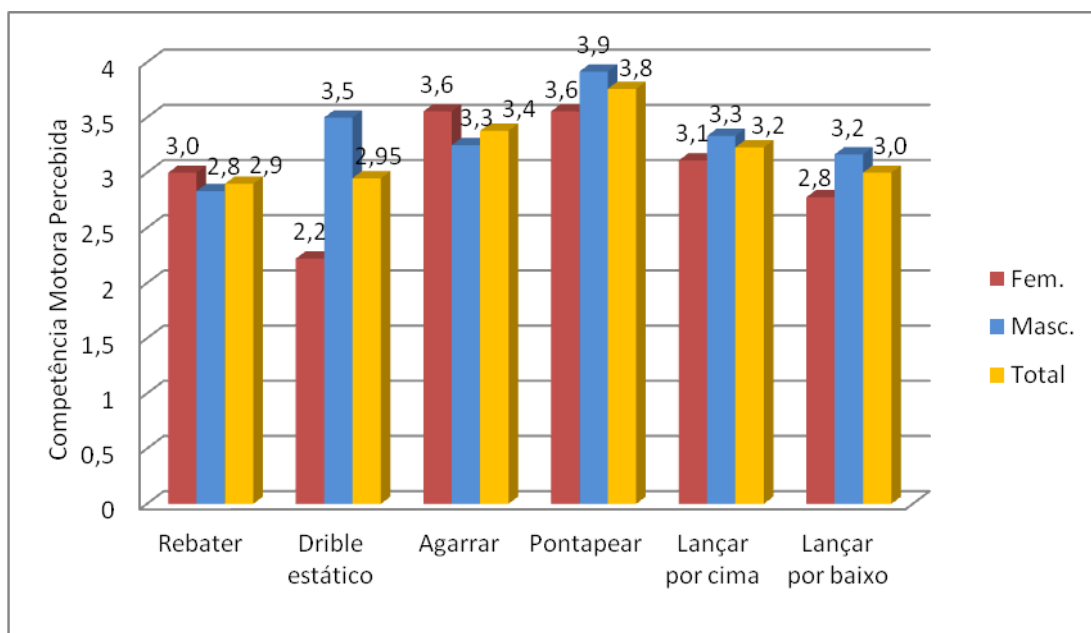


Figura 20. Valor médio da percepção da competência motora obtido nas diferentes habilidades de manipulação de acordo com o género.

Na autopercepção da competência das habilidades de MAN (figura 20) verificamos que as crianças se percebem competentes conseguindo alcançar uma média acima dos 3 valores, com exceção da habilidade rebater a bola ($M=2,9\pm0,9$) e drible estático ($M=2,95\pm1,2$). As percepções mais elevadas registaram-se nas habilidades pontapear ($M=3,8\pm0,5$), agarrar ($M=3,4\pm0,8$) e lançar por cima ($M=3,2\pm0,8$). O valor mais baixo foi registado na habilidade rebater a bola ($M=2,9\pm0,9$).

Os rapazes apresentam valores de autopercepção de competência motora mais elevados nas habilidades de drible estático ($M=3,5\pm0,8$), pontapear ($M=3,9\pm0,3$), lançar por cima ($M=3,3\pm0,8$) e lançar por baixo ($M=3,2\pm1,1$) em relação às raparigas ($M=2,2\pm1,2$; $M=3,6\pm0,7$; $M=3,1\pm0,9$ e $M=2,8\pm1,1$, respetivamente). Nas habilidades agarrar e rebater, as raparigas ($M=3,6\pm0,9$; $M=3,0\pm0,9$, respetivamente) autopercecionam-se mais competentes do que os rapazes ($M=3,3\pm0,7$; $M=2,8\pm0,9$, respetivamente).

Correlação entre a competência motora real (CMR) e a competência motora percebida (CMP)

Na tabela 18 são apresentados os valores absolutos do quociente de correlação (rho Spearman) entre a CMR e a CMP das habilidades de LOC e MAN.

Tabela 18. Correlação (rho Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC e MAN.

	CMR <i>M±DP</i>	CMP <i>M±DP</i>	rho	p
LOC	8,4±1,7	21,6±1,4	- 0,206	0,371
MAN	7,09±1,8	20±2,8	0,040	0,865

Os resultados evidenciam uma fraca correlação entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC ($r = - 0,206$; $p = 0,371$) e nas habilidades de MAN ($r = 0,040$; $p = 0,865$). Nas habilidades de MAN, os resultados revelam que as crianças não têm uma percepção adequada, ou seja, tende a parecer que as crianças sobrevalorizam a sua CMR.

Na tabela 19 apresentamos os valores absolutos do coeficiente de correlação (rho Spearman) entre a CMR e a CMP nas diferentes habilidades de LOC.

Tabela 19. Correlação (rho Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de LOC.

	CMR <i>M±DP</i>	CMP <i>M±DP</i>	rho	p
Correr	6,5±1	3,9±1,7	0,225	0,327
Galopar	5,4±1,6	3,2±0,9	- 0,354	0,115
Pé-coxinho	6±1,4	3,4±0,8	- 0,011	0,963
Saltar por cima	4,5±0,9	3,8±0,5	0,027	0,909
Salto horizontal	5,9±1,2	3,8±0,4	- 0,440*	0,046
Deslocamento lateral	6,1±1,4	3,7±0,5	0,225	0,326

* $p < 0,05$

Globalmente os resultados apontam para uma correlação fraca entre a CMR e a CMP nas diferentes habilidades de locomoção avaliadas. Apenas foi encontrada uma correlação moderada entre a CMR e a CMP na habilidade salto horizontal ($r = -0,440$; $p = 0,046$)

Na tabela 20 apresentamos os valores absolutos do coeficiente de correlação (rho Spearman) entre a CMR e a CMP nas diferentes habilidades de MAN.

Tabela 20. Correlação (rho Spearman) entre a CMR e a CMP nas habilidades de MAN.

	CMR <i>M±DP</i>	CMP <i>M±DP</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
Rebater	4,4±1,7	2,9±0,9	- 0,297	0,191
Driblar	4,5±1,7	3±1,2	0,266	0,245
Agarrar	4,4±1,2	3,4±0,8	- 0,009	0,970
Pontapear	5,5±1,8	3,8±0,5	0,128	0,581
Lançar por cima	4,4±1,4	3,2±0,8	- 0,134	0,563
Lançar por baixo	4,4±1,2	3±1,1	0,407	0,067

Quando analisamos a correlação entre a CMR e a CMP nas diferentes habilidades motoras de MAN, constatamos que não se verifica nenhuma correlação com relevância estatística.

A percepção das crianças sobre diferentes níveis de competência motora

Abaixo nas tabelas 21 e 22, é apresentada a compreensão das crianças acerca dos diferentes níveis de competência motora. As suas narrativas sobre o movimento de cada habilidade foram analisadas de acordo com as seguintes categorias: a posição dos olhos e da cabeça, os movimentos dos membros inferiores e superiores, a força do movimento, a posição do corpo, a conexão entre o corpo e o objeto e a posição do batimento.

Tabela 21. Percepção das crianças sobre o movimento das habilidades de LOC e a sua aplicabilidade lúdica e/ou desportiva.

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “boa”)	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “fraca”)	Aplicabilidade lúdica e ou desportiva	Habilidade conhecida pela criança
Correr	Posição dos olhos	Olha para a frente:1; 2; 5; 8; 17b; Tem a cabeça para cima: 4.	Olha para o chão: 1; 2;5; 8; 9; 17b; 18b; 19. Cabeça está para cima: 4.	Atletismo: 1;2; 3;5; 7; 8; 9; 10b;11b; 12b; 13b; 14b; 18b;19; 20. Futebol: 6. Atleta: 15b. Atletista: 17b. Saltar: 21. Não sei: 4; 16b.	Correr: 1; 2;3; 5; 6; 7; 8; 9; 10b; 11b; 12b; 13b; 14b; 15b; 16b; 17b; 18b; 19; 20. Fazer passos gigantes: 4.
	Movimento do braço	Movimenta os braços: 1;2; 5;7; 9; 10b; 11b; 12b; 13b; 14b; 20. Uma mão está em baixo e outra em cima: 3; 8. Braços abertos: 4;15b; 17b; 18b. Tem um braço para a frente e outro para o lado: 16b. Braços estão em posição de correr: 19.	As mãos estão para baixo: 1; 13b. Tem os dois braços para baixo: 3;4; 8; 11b; 14b; 17b; 18b; 20. Os braços não estão em movimento: 2;5;7; 10b; 15b. Braços estão em posição de andar: 19.		
	Movimento da perna	As pernas estão a mexer: 2. Tem as pernas abertas: 2; 4;7; 8; 10b; 12b;13b; 14b;18b; 19; 21. As pernas estão esticadas: 3; 9; 11b; 16b. As pernas estão direitas: 6. Tem uma perna à frente e outra atrás: 15b; 20.	As pernas não estão a mexer: 2; 3. Pernas fechadas:4; 7; 12b; 13b; 14b; 18b; 19. As pernas não estão a abrir e a saltar: 10b. As pernas não estão esticadas: 11b.		
	Força da corrida	Corre com força: 10b; 21. Está a correr: 18b; 20. Tem força: 21.	Está a andar: 8; 9; 10b; 16b; 19; 20; 21. Está sem forças: 10b; 21. Não está a correr: 15b;17b; 18b.		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “boa”)	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “fraca”)	Aplicabilidade lúdica e ou desportiva	Habilidade conhecida pela criança
	Movimento dos pés	Está com os pés esticados: 1; 13b. Pés estão levantados: 19.	Está com os pés juntos: 1. Não mexe os pés: 13b; 14b. Tem um pé à frente do outro: 16b.		
	Treino	Treinou mais, tem mais jeito: 5.			
	Posição do corpo	O menino está direito: 8.	Está torto: 6.		
Galopar	Posição dos olhos	Olha para a frente: 5; 8; 17b.	Olha para a frente: 8.	Galopismo: 3. Ginástica: 20. Não sei: 1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10b; 11b; 12b; 13b; 14b; 15b; 16b; 17b; 18b; 19; 21.	Galopar: 1; 2; 5; 7; 8; 11b; 12b; 13b; 18b; 19. Saltar ao pé-coxinho: 3. Correr: 4; 17b. Saltar: 6; 10b; 16b. Não sei: 9; 14b; 21. Passos de canguru: 15b. Saltos de cavalo: 20.
	Posição da mão	Tem uma mão para a frente e outra para trás: 1; 14b. Mãos estão bem colocadas: 9. Tem as mãos como se fosse a dar um murro: 18b.	Tem as mãos para a frente: 1. Tem uma mão em frente da outra: 14b. As mãos estão viradas para dentro: 18b.		
	Posição do braço	Os braços estão em movimento: 2; 10b; 13b. Braços encolhidos: 3; 12b. Braços estão para a frente: 4; 11b; 17. Braços estão direitos: 7; 8; 15b; 21. Posição de correr: 19. Tem um braço para a frente e outro para trás: 20.	Não tem os braços a mexer: 2; 13b. Braços estão curvados: 3. Braços esticados para baixo: 4; 12b; 17b. Braços não estão direitos: 7; 8; 21. Braços estão juntos: 15b. Braços em posição de andar: 19. Tem os braços para a frente: 20.		
	Posição da perna	Tem as pernas dobradas: 2; 19. Uma está encolhida e outra esticada: 5; 18b. Estão juntas: 6; 20. Está com as pernas direitas: 8. A perna está mais para cima: 12b. As pernas estão para trás do corpo: 17.	Não tem as pernas dobradas: 2. Pernas estão levantadas: 3; 5. Estão afastadas: 6; 20. As pernas estão mal: 8; 9. Está a fazer quase galope: 10b. Parece que está a saltar: 12b. As pernas não mexem: 13b.		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “boa”)	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “fraca”)	Aplicabilidade lúdica e ou desportiva	Habilidade conhecida pela criança
			Tem uma perna bem e outra mal: 15b. Está com as pernas dobradas: 16b. Não tem uma perna esticada: 18b. Uma perna em cima e outra em baixo: 21.		
	Posição dos pés	Está com os pés para baixo: 1; 21. Um pé levantado e outro está um pouco levantado: 3; 14b; 18b. Pés estão levantados e dobrados: 4. Os pés não estão no chão: 7. Está com os pés direitos: 9. Tem os pés para cima: 10b; 11b; 15b. Os pés estão a galopar: 13b. Está a saltar com os dois pés: 16b.	Está com um pé para cima e outro para baixo: 1; 11b; 14b. Pé está esticado e outro dobrado: 4; 10. Está com os pés no chão: 7. Os pés estão mal: 9. Não tem os dois pés para cima: 10b. Está a andar: 17b. Está a correr: 21. Não tem os pés iguais ao do outro menino: 17b. Levanta os pés ao mesmo nível: 18b. Parece que está a saltar: 19.		
Pé-coxinho	Posição dos olhos	Olha para a frente: 1; 2; 5; 8; 9; 17b. Olha para o lado: 7.	Olha para o lado: 1; 9. Olha para baixo/chão: 2; 5; 8; 13b; 17b. Olha para a frente: 7.	Atletismo: 1.	Correr: 1; 7; 16b.
	Movimento do braço	Está com os braços em movimento: 2; 7; 9; 11b; 17b. Um braço para cima e outro para baixo: 3. Tem os braços para cima: 4; 10b. Tem os braços bem apoiados: 5; 8; 18. Braços estão esticados: 15b. Braços estão tortos: 16b. Tem os braços para a frente: 19.	Os braços não fazem movimento: 2; 11b; 17b. Tem um braço para baixo: 3; 20; 21. Tem os braços para baixo: 4; 8; 9; 18b; 19; Os braços estão mal apoiados: 5. Os braços não estão bem posicionados: 7; 16b. Não tem os braços esticados: 15b.	Salto de canguru: 10b. Saltar: 13b. Saltar ao pé-coxinho: 17b. Não sei: 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11b; 12b; 14b;	Não sei: 2. Saltar: 3; 4; 5; 10b; 12b; 19. Saltar ao Pé-coxinho: 6; 8; 11b; 13b; 14b; 18b; 20; 21.

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “boa”)	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “fraca”)	Aplicabilidade lúdica e ou desportiva	Habilidade conhecida pela criança
	Posição da perna	Está a mexer com as pernas: 2. Tem as pernas longe do chão: 5; 21. As pernas estão bem posicionadas: 7; 8; 15b.	As pernas não se movimentam: 2; 13b; 14b. Pernas estão perto do chão: 5. As pernas não estão bem posicionadas: 7; 15b; 16b. As pernas não estão a saltar bem: 8. Uma perna à frente da outra: 14b.	15b; 16b; 18b; 19; 20; 21.	Andar: 9; 17b. Saltar ao canguru: 15b.
	Posição do pé	Tem um pé no ar e outro no chão: 1; 10b; 11b; 14b; 18b; 20. Pés levantados: 4; 16b; 19. Tem o pé direito: 6. Tem um pé à frente e outro atrás: 9. Tem os pés mais dobrados: 12b.	Tem os pés juntos: 1. Tem os pés junto ao chão: 3; 4; 20. Tem o pé torto: 6. Está a saltar com os dois pés: 11b. Tem os pés dobrados: 12b. Tem os pés ao mesmo nível: 18b. Um pé no chão e outro levantado: 19.		
	Força do salto	Salta: 3. Não está a andar: 6. Está a saltar com força: 10b.	Está a andar: 6. Está sem forças: 10b. Não se está a mexer: 10b. Está a saltar: 21.		
	Posição das mãos	Está com as mãos para a frente: 1. Balança com as mãos: 12b. Movimenta as mãos: 13b; 14b. Uma mão à frente e outra atrás: 20; 21.	Uma mão aponta para o chão: 1. Tem as mãos para baixo: 10b. Não movimenta as mãos: 12b; 13b.		
	Posição dos joelhos	Tem os joelhos dobrados: 4.	Joelhos estão esticados: 4. Um joelho encolhido: 10b.		
	Movimento do corpo	Movimenta o corpo: 13b. O corpo está bem posicionado: 18b.	Não movimenta o corpo: 13b.		
	Posição dos olhos		Olha para a frente: 17b.		
		Movimenta os	Movimenta os		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “boa”)	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “fraca”)	Aplicabilidade lúdica e ou desportiva	Habilidade conhecida pela criança
Saltar por cima	Movimento do braço	braços: 2; 3;12b; 13b; 14b. Braços esticados: 3; 4; 8; 10b; 15b; 17b; 20. Braços equilibrados: 5. Braços abertos: 7; 18b. Um braço está para a frente e outro para trás: 16b. Braços para trás: 20.	braços: 2. Braços dobrados: 4; 11b; 15b; 16b. Não tem os braços equilibrados: 5. Não estão direitos: 7. Não tem os braços esticados: 8; 10b; 17b. Braços muito separados e sem movimento: 12b. 13b; Não movimentam os braços. Um braço para trás e outro para a frente: 20; 21.	<p>Não sei: 1; 4; 5; 9; 11b; 14b; 15b; 16b; 17b; 19; 21.</p> <p>Atletismo: 2; 8; 10b; 13b; 18b; 20.</p> <p>Saltar: 6.</p> <p>Futebol: 12b.</p> <p>Ginástica:3; 7; 13b.</p>	<p>Saltar: 1; 3; 5; 16b; 19; 20.</p> <p>Saltar por cima: 2; 6; 9; 11b; 14b; 15b; 17b.</p> <p>Saltar alto: 4.</p> <p>Não sei: 7.</p> <p>Correr: 8; 10b; 12b; 18b; 21.</p>
	Movimento da perna	Movimentam as pernas: 2. As pernas estão esticadas: 2; 4;8; 10b; 13b; 15b; 16b; 17b; 19. Pernas estão levantadas: 3. Pernas bem apoiadas: 5. Pernas abertas: 7; 14b; 17b;18b. As pernas estão muito separadas: 12b. As pernas estão juntas: 20. Uma perna em baixo e outra em cima e uma para a frente e outra para trás: 21.	Pernas estão esticadas: 1; 2; 8; 9; 21. Pernas dobradas: 4; 14. Não estão direitas: 7. Não tem as pernas esticadas: 10b;15b. As pernas estão separadas: 12b. Uma perna está para cima e outra no chão: 16b. Pernas não estão abertas: 17b; 18b; 19. Uma perna para a frente e outra para trás: 20.		<p>Saltar e correr: 13b.</p>
	Força do salto	Está a cair: 6. A posição dela mostra o salto: 11b. Está a saltar por cima: 13b.	Está a saltar mal: 5. Está a cair e está muito inclinado: 6.		
	Posição do corpo	Tem o corpo direito: 1; 8. Tronco está esticado: 4. Corpo inclinado: 18b.	Não tem o corpo direito: 1. Tronco está dobrado: 4. O menino está torto:		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “boa”)	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “fraca”)	Aplicabilidade lúdica e ou desportiva	Habilidade conhecida pela criança
			8. Não movimenta a cintura: 13b. O corpo está esticado: 18b. Os cotovelos estão em posição de dar: 19.		
	Movimento das mãos	Tem uma mão à frente e outra atrás: 1; 19; 21. As mãos estão direitas: 9.	A mão de trás está torta: 3. As mãos estão mal: 9. Uma mão atrás e outra à frente: 14b.		
	Posição dos pés	Os pés estão esticados: 9; 11b.	Pés estão quase no chão: 3. Está com os pés no chão: 11b. Não movimenta os pés: 13b.		
Salto horizontal	Posição dos olhos	Olha para a frente: 1; 9; 14b. Olha para o chão: 17b. Olha para as mãos: 19.	Olha para o chão: 1; 2; 5; 19; 12b; 14b; 17b; 19.	<p>Não sei: 1; 2; 4; 5; 8; 9; 11b; 12b; 13b; 14b; 15b; 18b; 19; 20; 21.</p> <p>Salto: 3; 7; 16b.</p> <p>Ginástica: 6.</p> <p>Salto de canguru: 10b.</p> <p>Andar com os pés juntos: 17b.</p>	<p>Saltar: 1; 7; 8; 10b; 18b; 21.</p> <p>Saltar com os pés juntos: 2; 3; 4; 5; 6; 11b; 12b; 13b; 17b; 14b; 19.</p> <p>Saltar ao pé-coxinho: 9; 15b.</p> <p>Galopar: 16b.</p> <p>Saltar alto: 20.</p>
	Posição do braço	Os braços estão juntos: 2; 8; 14b. Estão dobrados: 4; 15b. Braços estão bem posicionados: 5; 8; 9; 18b. Estão esticados: 17b; 21.	Os braços não estão juntos: 2. Esticados para baixo: 4; 16b; 18b; 21. Mal posicionados: 5; 8. Estão esticados: 7. Não estão esticados: 17.		
	Movimento da perna	Está com as pernas para cima: 1. Estão dobradas: 4; 20. Estão juntas: 5. Estão bem posicionadas: 8. Não estão esticadas: 17b. Uma perna à frente e outra atrás: 21.	Pernas esticadas: 4. Pernas separadas: 4. Não estão juntas: 8. Estão tortas: 14b. Uma perna está torta: 16b. Estão para baixo: 18b. Menos inclinadas do que o outro menino: 18b.		
	Força do salto	O salto é maior: 7; 16b; 20. Salta com os dois	O salto é menor: 7; 20. Está a saltar ao pé-		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “boa”)	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “fraca”)	Aplicabilidade lúdica e ou desportiva	Habilidade conhecida pela criança
		pés: 17b.	coxinho: 10b. Está a andar: 17b.		
	Posição dos pés	Os pés estão juntos: 2; 3; 4; 6; 14b; 20. Os pés estão bem posicionados: 9. Estão para cima: 10b. Salta com os pés juntos: 11b; 12b; 19.	Os pés não estão juntos: 2; 3; 6; 8; 11b; 19. Um pé está em cima do outro: 5; 12b. Pés mal posicionados: 9; 21. Um pé para a frente e outro para trás: 15b. Salta só com um pé: 20; 21.		
	Posição das mãos	1; 7; 10b; 12b; 16b; 19; As mãos estão juntas. 3; 12b; As mãos estão em movimento. 15b; Estão esticadas.	As mãos estão juntas: 1. As mãos estão para baixo: 1; 3; 14b; 15b; 19. Mãos esticadas para baixo: 9. Não tem as mãos juntas: 10b. Não movimenta as mãos: 12b.		
	Posição do corpo	O corpo está direito: 1; 18b. Corpo inclinado para a frente: 2. A cabeça está bem posicionada: 8.	O corpo não está direito: 1. O corpo está direito: 2. Parece um cavalo: 3.		
	Posição dos joelhos	Estão para cima: 15b.			
Deslocamento lateral	Posição do pé	Os pés estão bem posicionados: 3; 5; 6; 9; 15b; 18b. Anda para o lado: 4. Os pés estão virados para o lado que ela anda: 4; 20. Pés estão no chão: 10b. Movimentam-se: 13b. Um pé para cima e o outro para baixo: 14b; 20.	Pés inclinados: 3. Um pé levantado e outro no chão: 4; 10b; 19. Pés mal posicionados: 5; 6; 9; 13b; 15b. Um pé mal posicionado: 18b. Não anda para o lado da seta: 20.	Não sei: 1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10b; 11b; 12b; 13b; 14b; 15b; 16b; 17b; 18b; 19. Futebol: 5; 20.	Andar de lado: 1; 2; 4; 6; 12b; 18b; 21. Não sei: 3; 7; 8; 9; 10b; 13b; 14b; 15b; 16b; 20.
		Estão encostados ao	Não tem os braços		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “boa”)	Selecione a citação quando perguntado “o que está a acontecer nessa foto?” (imagem da execução “fraca”)	Aplicabilidade lúdica e ou desportiva	Habilidade conhecida pela criança
	Posição dos braços	corpo: 2. Um braço para cima e outro para baixo: 3; 7; 8; 21. Bem posicionados: 5; 8; 9. Braços para baixo: 10b. Um braço para o lado que anda: 11b; 15b; 17b. Braços esticados: 15b; 16b; 17b. Braços juntos: 19.	bem posicionados: 1; 3; 7; 8; 9; 15b; 17b. Um braço afastado e um encostado ao corpo: 2; 5. Braço esticado para a esquerda e o outro esticado junto à perna: 4. Braços encostados ao corpo: 14b. Um braço para cada lado: 20; 21.	Virar para o lado: 21.	Alongamentos: 5. Deslocamento: 11b. Galopar: 17b. Deslocamento lateral: 19.
	Posição da mão	Uma mão para a frente e outra para baixo: 1. Mão esticada e outra inclinada: 14b.	Uma mão esticada para o lado esquerdo: 10b; 19. Mãos estão mal posicionadas: 13b.		
	Posição dos olhos	Olha para a frente: 1; 7; 8; 11b; 17b. Olha para baixo: 21.	Olha para o chão: 1; 7; 8; 11b; 13b; 17b.		
	Posição do corpo	O corpo está de lado: 1. Cabeça bem posicionada (para a frente): 3; 9; 12b. Anda para o lado certo: 12b; 13b. Corpo bem posicionado: 18b. Pescoço encolhido: 19.	Cabeça mal posicionada (para baixo): 3; 9; 12b. Faz mal o movimento: 8. O pescoço está encolhido: 14b; 16b; 20. Corpo mal posicionado: 18b. Cabeça para cima: 21.		
	Movimento da perna	Pernas abertas: 2. Movimentam-se: 2. Estão dobradas: 2. Bem posicionadas: 8; 11b; 18b. A perna do lado que anda está dobrada: 12b; 16b. Pernas fechadas: 21.	Não tem as pernas bem posicionadas: 1; 7; 11b; 14b; 17b; 18b. Não se movimentam: 2. Não estão dobradas: 2. As pernas dobradas: 12b. Pernas viradas para a frente: 16b. Pernas abertas: 19b; 21.		

No geral, as crianças identificaram aspetos referentes ao movimento de cada habilidade, sobre a qual foram categorizados. As crianças não reconheceram a aplicabilidade lúdica e ou desportiva da maioria das habilidades, ainda assim, identificaram as que dizem respeito a correr e saltar por cima (sete crianças responderam corretamente).

Tabela 22. Perceção das crianças sobre o movimento das habilidades de MAN e a sua aplicabilidade lúdica e/ou desportiva.

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "boa")	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "fraca")	Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva	Habilidade de conhecida pela criança
Lançar por cima	Posição dos olhos	Olha para a frente: 5; 17b; 20.	Olha para o chão: 5; 17b; 20.	<p>Não sei: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10b; 11b; 13b; 18b; 19; 20; 21.</p> <p>Voleibol: 12b; 17b.</p> <p>Basquetebol: 14b; 16b.</p> <p>Ténis: 15b.</p>	<p>Atirar a bola: 1; 2; 6; 7; 9; 10b; 11b; 12b; 13b; 14b; 15b; 16b; 17b; 18b; 19; 21.</p> <p>Lançar a bola: 3; 4; 5; 8; 20.</p>
	Movimento do braço	Braços mal posicionados: 1. Estão em movimento: 2. Um braço para baixo: 4. Bem posicionados: 7; 8; 15b.	Tem um braço mal posicionado: 1. Não se movimentam: 2. Um braço esticado: 4. Mal posicionados: 7. Braços para baixo: 8; 15b.		
	Posição do corpo	O menino está mais esticado: 13b. Corpo inclinado: 18b.	Está mais inclinado: 5. Menino está menos esticado: 13b. Não está inclinado quando lança a bola: 18b. Não se posiciona para lançar a bola: 19.		
	Posição da bola	Lança a bola para cima: 1; 2; 3; 4; 6; 8; 12b; 14b; 15b; 16b; 18b; 19; 20; 21. Lança a bola para a frente: 7; 17b. Lançou a bola debaixo para cima: 9; 10b; 11b; 19. 11b.	Lança a bola para baixo: 1; 3; 4; 6; 7; 9; 11b; 12b; 14b; 15b; 16b; 17b; 18b; 19; 20; 21.		
	Força de lançamento	Tem força no braço: 10b; 13b; 21.	Não lança corretamente: 8. Não tem força no braço: 10b; 13b; 21.		
	Posição do pé	Um pé um pouco levantado: 1. Bem posicionados: 7. Um pé pousado e outro	Os dois pés no chão: 1. Pés tortos: 9. Não tem um pé levantado: 10b.		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "boa")	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "fraca")	Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva	Habilidade de conhecida pela criança
		esticado: 16b. Pés mal posicionados: 17b.	Pés mal posicionados: 17b.		
	Posição das pernas	Pernas afastadas: 2; 9; 12b; 14b; 21. Uma para cima e outra para baixo: 3. Pernas dobradas: 4; 18b. Uma à frente e outra atrás: 8; 20. Movimentam-se: 13b. Estão esticadas: 15b; 19.	Pernas estão juntas: 2; 8; 12b; 14b; 20; 21. Não tem uma perna levantada: 3. Uma perna esticada e outra dobrada: 4. Não estão bem posicionadas: 7. Movimenta pouco as pernas: 13b. Pernas dobradas (fletidas): 18b; 19.		
	Treino	Praticou mais: 5.			
Agarrar	Posição dos olhos	Olha para a frente: 1; 5. Olha para a bola: 9.	Olha para cima: 5. Não olha para a bola: 9.		<p>Agarrar a bola: 1; 6; 15b.</p> <p>Apanhar/Amarrar a bola: 2; 3; 4; 5; 8; 10b; 11b; 12b; 14b.</p> <p>Atirar/lançar a bola: 7; 9; 13b; 16b; 17b; 18b; 19; 20; 21.</p>
	Posição da mão	Mãos para a frente: 1. Agarra a bola com as duas mãos: 2; 12b; 15b. Mãos esticadas: 3; 11b. 3; Agarra a bola. Mãos bem posicionadas: 6; 9; 18b. Uma mão à frente e outra atrás: 10b; 14b. Lança a bola com as duas mãos: 16. As mãos estão a lançar a bola: 19.	Agarra a bola com uma mão: 1; 3. Mãos não estão na posição correta: 2; 6; 9; 14b; 15b; 21. Uma mão perto da bola e outra perto da cabeça: 5. Uma para cima e outra para baixo: 11b. Estão separadas: 12b. Lança a bola com uma mão bem posicionada e a outra mal: 16b. As mãos não vão debaixo: 18b.	<p>Não sei: 1; 2; 3; 6; 8; 9; 10b; 13b; 18b.</p> <p>Basquetebol: 4; 14b; 19.</p> <p>Voleibol: 5; 11b; 12b.</p>	
	Posição do braço	Os braços movimentam-se: 2. Braços esticados: 4; 5. Bem posicionados: 7. Estão juntos: 8. Os braços estão como eu atiro a bola: 17b. Um para a frente e outro para trás: 20.	Não se movimentam: 2. Braços estão dobrados: 4. Mal posicionados: 7; 19. Braços separados: 8. Braços para a frente: 10b. Um para cima e outro para a frente: 19. Braços esticados: 20.	<p>Jogar à bola/Futebol: 7; 15b; 16b.</p> <p>Atirar a bola: 17b; 21.</p>	
	Posição do corpo	O corpo está inclinado para a frente: 1. Corpo bem posicionado: 4; 8; 18b. Cabeça bem posicionada: 4.	O corpo está inclinado: 1; 3; 4; 10b; 13b; 19. O corpo está deitado: 2; 18. Cabeça encolhida: 4. Coluna torta: 8; 12b.	Ginástica: 20.	

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "boa")	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "fraca")	Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva	Habilidade de conhecer a pela criança
		Movimenta bem a cintura: 13b. Corpo inclinado para trás: 13b. Corpo esticado: 21.			
	Posição dos pés	Um pé inclinado: 1. Um pé na posição correta e outro está levantado: 3. Bem posicionados: 9;19. Movimenta os pés: 13b. Um pé à frente e outro atrás: 15b. Um pé esticado e outro pousado: 16b. Pés baixados: 17b.	Os pés não estão na posição adequada: 3; 15b; 18b. Um dos pés não está posicionado corretamente: 9; 10b. Não movimenta os pés: 13b. Estão virados para o mesmo lado: 16b. Um pé para trás e outro à frente: 17b. Pé levantado e outro pousado: 20.		
	Posição das pernas	Estão em movimento: 2. Bem posicionadas: 7. Uma à frente e outra atrás: 8; 14b. Uma está levantada: 8. Uma esticada e outra dobrada: 11b; 12b; 18b. Viradas para o lado que lança: 20. Pernas afastadas: 21.	Não se movimentam: 2. Mal posicionadas: 7; 14b. Estão juntas: 8. Pernas dobradas: 11b; 12b. Uma esticada e outra em baixo: 21.		
	Posição da bola	A bola vai para cima: 7. Atira a bola para a frente: 17b. Atira com uma bola de cada vez: 21.	A bola está a cair ao chão: 6. A bola vai para trás: 7; 17b. Atira a bola como se estivesse a segurar nela: 13b.		
Lançar por baixo	Posição dos olhos	Olha para a frente: 5.	Olha para o chão: 5; 17b.	Não sei: 1;2;4; 6; 7; 8; 9; 10b; 11b; 12b; 13b; 14b; 15b; 16b; 18b; 21.	Atirar/Lançar a bola por baixo/pelo chão: 1; 2; 4; 10b; 12b; 14b; 15b; 16b; 17b;
	O movimento do braço	Lança com o braço esticado: 4. Braço bem posicionado: 5. O braço aponta para baixo: 15b. Os braços estão como se lança a bola: 17b; 18b. Um braço à frente do outro: 21.	Estão esticados: 4. Braço mal posicionado: 4; 7. Aponta para o chão: 15b. Não tem o braço como a outra criança: 17b. Um braço atrás e outro à frente: 21.		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "boa")	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "fraca")	Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva	Habilidade de conhecer a pela criança
	Posição do corpo	Os joelhos estão dobrados: 2. Movimenta a cintura: 13b. Está baixada: 3; 18b; 20.	Corpo não está na posição correta: 1. Não dobra os joelhos: 2. O corpo está esticado (crianças está a pé): 3; 5; 19; 20. Não movimenta a cintura: 13b.	Rolamento: 3. Futebol: 5. Bowling: 17b; 19.	18b. Rolar a bola: 3; 5; 8. Atirar/Lançar a bola para o chão: 6; 20. Não sei: 7.
	Posição dos pés	Pés estão para baixo: 1. Um pé levantado: 3. Um está à frente do outro: 3; 13b. Pés mal posicionados: 9. Estão inclinados: 14b.	Está com os pés para cima: 1. Os pés estão normais como andamos: 3. Pés mal posicionados: 9; 13b; 18b.	Ginástica: 20.	Rebolar a bola por baixo: 9; 19. Atirar a bola: 11b; 13b.
	Posição das pernas	Estão dobradas: 4; 5; 10b; 11b; 16b; 17b; 19. Bem posicionadas: 7; 8; 15b. Uma está à frente da outra: 7; 19.	Estão esticadas: 4; 10b; 12b; 14b; 16b; 17b; 19. Mal posicionadas: 7; 8. Estão afastadas: 16b; 17b. Estão juntas: 21.		Pôr a bola em baixo: 21.
	Posição das mãos	Uma mão está para a frente: 14b.	A mão não está bem posicionada: 10b. Uma mão está esticada e outra lança a bola: 14b.		
	Posição da bola	Lança a bola com a mão para a frente: 1; 11b; 13b. A bola rebolou pelo chão: 2; 4; 7; 8; 9; 10b; 11b; 19; 20; 21. A bola vai bem: 6. Lança a bola com uma mão e lança bem: 16b. Lança para cima (não rola pelo chão): 18b.	Lança para cima (não rola pelo chão): 1; 7; 9; 11b; 12b; 13b; 14b. A bola saltou: 2; 10b; 18b; 19; 20. A bola vai contra o muro: 6. A bola não foi bem lançada: 8; 16b; 15b; 20.		
	Força do rolamento	A bola rebola depressa: 11b.			
Pontapear	Posição dos olhos	Olha para a frente: 1; 17b. Olha para baixo: 21.	Olha para o lado: 1. Olha para a bola: 17b.		
	Colocação do pé	Um pé levantado: 1; 19. Pé bem posicionado: 8; 9. Pés estão no chão: 11b. Os pés movimentam-se:	Tem um pé em baixo: 1; 19. Um pé está atrás do corpo e está mal posicionado: 3. Os pés não estão na	Futebol: 1; 2; 3; 4; 5; 6;	Chutar a bola: 1;

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "boa")	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "fraca")	Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva	Habilidade de conhecida pela criança
		12b; 13b. Um pé está no chão e o outro pontapeia a bola: 14b.	posição correta: 8; 11b. Pés estão esticados: 9. Não estão em movimento: 13b. Um pé está à frente do outro: 14b. O pé que pontapeia está mal posicionado: 16b.	7; 8; 10b; 11b; 12b; 13b; 14b; 15b; 16b; 17b; 18b; 19; 20; 21.	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10b; 11b; 12b; 13b; 14b; 15b; 17b; 18b; 19; 20; 21.
	Movimento da perna	A perna que não chuta está dobrada: 2. Bem apoiadas: 5. Estão esticadas: 17b.	A perna que não chuta está esticada: 2; 17b; Mal apoiadas: 5. Estão mal posicionadas: 12b. Uma para baixo e outra para cima. Uma à frente da outra: 21.	Não sei: 9.	Jogar à bola: 16b.
	Posição das mãos	Tem uma mão para a frente do corpo: 1. Mãos bem posicionadas: 9. Estão para cima: 21.	Mãos estão para cima: 1. Não estão bem posicionadas: 16b. Uma mão diferente da outra: 21.		
	Movimento dos braços	Estão em movimento: 2; 10b; 12b; 13b. Estão dobrados: 4. Bem posicionados: 5; 7; 8; 20. Estão para baixo: 18b.	Não movimenta os braços: 2. Estão dobrados: 4. Mal posicionados: 5; 7. Estão levantados: 13b; 14b; 17b; 18b; 20.		
	Conexão do pé com a bola	Pontapeia com a ponta do pé: 2; 8; 19. Pontapeia com a parte de cima do pé: 3; 12b; 14b. Pontapeia para cima: 4. Pontapeia a bola corretamente: 5; 9; 10b; 13b; 15b; 16b; 17b; 18b. Pontapeia a bola com um lado do pé: 11b; 20.	Pontapeia para baixo: 4. Pontapeia mal, porque a bola bate de lado no pé: 8. Pontapeia mal a bola: 9; 16b; 18b. Não acerta na bola: 10b; 14b; 15b. A bola bate no bico do pé: 12b; 20.		
	Força do pontapé	Corre antes de pontapear: 12b. Pontapeia com força: 16b.			
	Posição do corpo	Está bem posicionado: 6; 7; 15b. Cabeça bem posicionada: 9. Costas estão direitas e a barriga para trás: 10b.	Está desequilibrado: 3; 6; 10b; 11b; 15b. Mal posicionado: 7. Cabeça mal posicionada: 9. O corpo mantém-se		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "boa")	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "fraca")	Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva	Habilidade de conhecida pela criança
		A cintura movimenta-se: 13b. O corpo está inclinado para trás: 18b. Não tem a cabeça inclinada: 19.	parado: 13b. Corpo muito inclinado: 18b. Cabeça está inclinada: 19.		
Rebater	Posição dos olhos	Olha para a bola: 1; 16b. Olha para a frente: 5; 17b. Olha para cima: 11b.	Não olha para a bola: 1; 19. Olha para baixo: 2; 5; 11b; 16b; 17b.	<p>Não sei: 1; 4; 6; 7; 8; 9; 10b; 11b; 14b; 16b; 17b; 18b.</p> <p>Basebol: 2; 3; 12b; 15b; 19; 20.</p> <p>Ténis: 5; 13b.</p> <p>Bater a bola: 21.</p>	<p>Chutar a bola: 1; 21.</p> <p>Chutar a bola com um taco: 2; 3; 13b.</p> <p>Lançar a bola com o taco: 4; 8; 17b; 19; 20.</p> <p>Bater na bola: 5; 6; 11b; 12b.</p> <p>Jogar com um taco: 7.</p> <p>Mandar/ Atirar a bola: 9; 10b; 16b; 18b.</p> <p>Dar com o taco na bola: 14b.</p>
	Posição das pernas	Uma perna à frente e outra atrás: 1; 4; 12b. Pernas afastadas: 2; 16b; 19; 21. Uma está para cima: 16b. Uma perna esticada e outra dobrada: 17b.	As pernas não estão afastadas: 2; 21. Mal posicionadas (dobradas): 4; 7; 8; 12b; 16b. Uma perna atrás e outra à frente: 19.		
	Posição dos pés	Bem posicionados: 5; 8; 9; 20. Um pé à frente do outro: 7; 14b; 15b; 16b. Estão em movimento: 13b. Um pé está virado para o lado contrário: 18b.	Mal posicionados: 5; 9; 13b; 15b; 17b. As pontas dos pés viradas uma para a outra: 14b; 20. Pé virado para a frente: 18b.		
	Posição dos braços	Estão em movimento: 13b. Estão de lado: 21.	Braços mal posicionados: 8. O braço segura mal o taco: 9. Não movimenta os braços: 13b.		
	Posição da batida/ taco	O taco está para trás do corpo: 1; 2; 4; 7; 8; 9; 13b; 18b; 20; 21. Lança a bola com um taco: 3; 8. Faz movimento: 4; 19. Está longe para conseguir bater na bola: 5. Bate corretamente a bola: 10b; 12b; 15b. Agarra bem no taco: 15b. Taco está à frente do corpo e seguro pelas	Não tem o taco atrás do corpo: 2; 7. O taco está em baixo: 3. O taco está à frente do corpo: 4; 13b; 18b; 21. Não bateu bem a bola: 8; 10b. Taco mal posicionado: 10b. Agarra mal no taco: 15b. Taco seguro com as mãos atrás do corpo: 19.		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "boa")	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto?" (Imagem da execução "fraca")	Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva	Habilidade de conhecida pela criança
		duas mãos: 19.			Chutar a bola de baseball: 15b.
	Posição do corpo	Corpo bem posicionado: 1. Não está inclinado: 6. Movimenta-se: 11b; 12b; 13b; 14b.	Corpo mal posicionado: 1; 8. Está perto da bola: 5. Está inclinado: 6. Movimento do corpo é pequeno: 7. Não faz o movimento com o corpo: 12b; 13b. Está de lado: 15b.		
	Posição da bola	A bola vai para cima: 3; 8; 14b; 17b; 18b; 21.	A bola vai para cima: 3. A bola vai para baixo (chão): 11b; 14b; 17b; 18b; 21.		
	Força da pancada		Bate devagar: 12b; 20.		
Driblar	Posição dos olhos	Olha para a frente: 1; 11b; 17b. Olha para a bola: 8. Olha para baixo: 21.	Olha para a bola: 1. Olha para a frente: 8. Olha para o chão: 17b. Olha para cima: 21.	Não sei: 1; 4; 8; 9; 10b. Basquetebol : 2; 3; 5; 6; 7; 11b; 12b; 13b; 14b; 15b; 16b; 17b; 18b; 19; 20; 21.	Voleibol: 1. Basquete bol: 2; 3; 11b; 13b; 14b; 15b; 17b. Lançar e apanhar: 4. Driblar: 5; 6; 20. Não sei: 7; 12b; 16b; 18b. Chutar a bola/Jogar futebol:
	Posição da mão	Bate na bola: 3; 5; 12b; 15b. Tem a mão que apanha a bola: 4. Bem posicionadas: 7; 11b. Está esticada: 9. Uma mão está atrás do corpo: 19.	Bate a bola para o chão: 2; 19. Não bate com a mão na bola: 3. Tem uma mão nas costas: 11b. Mal posicionadas: 11b. Uma mão ao lado do corpo: 19.		
	Posição dos braços	Estão fletidos: 8. Um braço movimenta-se: 14b. Um atrás e outro à frente: 21.	Mal posicionados: 1; 9; 15b; Braço dobrado: 4. Estão para a frente do corpo: 21.		
	Posição das pernas	Bem posicionadas: 1; 15b; 18b. Não estão dobradas (fletidas): 2. Estão esticadas: 4. Estão fletidas: 8. Estão inclinadas: 14b. Uma está esticada e outra dobrada: 17b.	Mal posicionadas: 1; 7; 17b; 18b. Uma está fletida e outra esticada: 2; 4.		
	Posição dos pés	Pés afastados: 2; 12b. Bem posicionados: 3; 20. Um pé está para cima: 10b; 19.	Mal posicionados: 3; 14b; 20. Tem os pés para baixo: 10b.		

Habilidade	Aspetos identificados do movimento da habilidade	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto? " (Imagem da execução " boa ")	Selecione a citação quando perguntado "o que está a acontecer nessa foto? (Imagem da execução "fraca")	Aplicabilidade de lúdica e ou desportiva	Habilidade de conhecida pela criança
		Pés não se movimentam: 13b.	Movimenta os pés: 13b.		8; 9; 21; 11b; 19.
	Posição do corpo	Bem posicionado: 1; 7; 18b.	Mal posicionado: 7; 13b; 18b.		
	Posição da bola	Dribla a bola para baixo: 1; 2; 14b; 16b; 17b; 19; 20. Mãos estão mais perto da bola: 5. A bola vai direita: 6; 9. Bate na bola com uma mão: 7; 13b. Está pronta para chutar a bola: 10b. Está muito em cima: 18b; 21.	Tem a bola no pé (pontapear a bola): 5; 6; 11b; 12b; 13b; 15b; 16b; 17b; 20. A mão não bate na bola: 5; 7; 8. A bola vai para cima: 9. Não está pronta para chutar a bola: 10b. Chuta a bola com o cotovelo: 14b. Está muito baixa: 18b; 21.		

Globalmente, as crianças identificaram aspetos concernentes ao movimento de cada habilidade de MAN. Além disso, reconheceram também a aplicabilidade lúdica e/ou desportiva das habilidades: rebater, pontapear e driblar. Contudo, a maioria das crianças não reconheceu a aplicabilidade lúdica e/ou desportiva das habilidades de lançar por baixo e lançar por cima.

A partir das narrativas das crianças, anteriormente descritas, sintetizamos nos gráficos 14 e 15 a percentagem de crianças que consegue fazer uma descrição adequada de um bom desempenho motor das habilidades de LOC e de MAN.

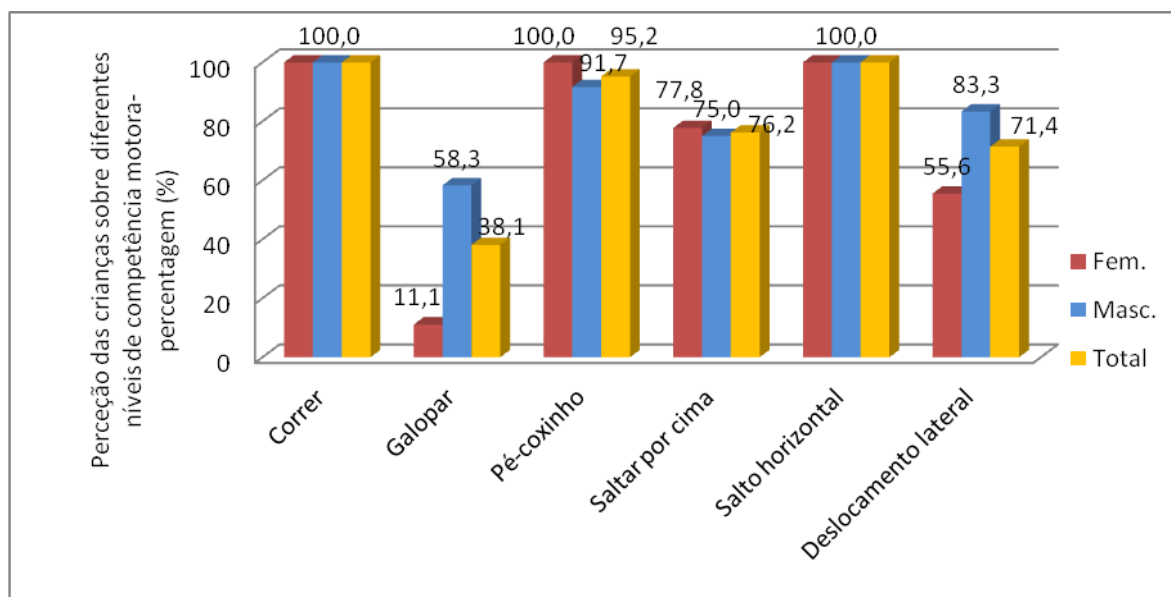


Figura 21. Percentagem de crianças que consegue descrever adequadamente um bom desempenho das habilidades de LOC, de acordo com o género.

A maioria das crianças faz uma descrição adequada de um bom desempenho motor das habilidades de LOC (correr 100%, salto horizontal 100%, pé-coxinho 95,2%, saltar por cima 76,2% e deslocamento lateral 71,4%).

Os rapazes fazem descrições mais adequadas nas habilidades galopar (58,3%) e deslocamento lateral (83,3%) comparativamente às raparigas (11,1%, 55,6%, respetivamente). As raparigas fazem descrições mais adequadas nas habilidades saltar por cima (77,8%) e pé-coxinho (100%) em comparação com os rapazes (75%, 91,7%, respetivamente). Nas restantes habilidades ambos, os géneros descreveram adequadamente um bom desempenho motor (100% nas habilidades correr e deslocamento horizontal).

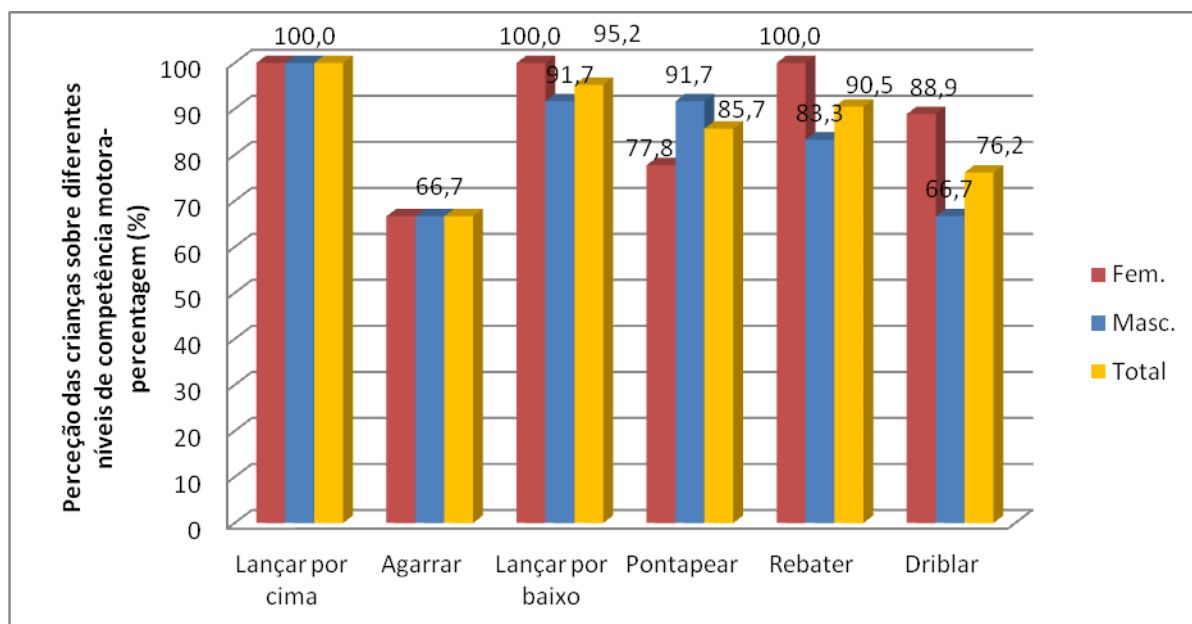


Figura 22. Percentagem de crianças que consegue descrever adequadamente um bom desempenho das habilidades de MAN, de acordo com o género.

Nas habilidades de MAN, a maioria das crianças faz uma descrição adequada de um bom desempenho motor nas habilidades de MAN (lançar por cima 100%, lançar por baixo 95,2%, rebater 90,5% e pontapear 85,7%).

As raparigas destacam-se nas descrições relativas às habilidades lançar por baixo (100%), rebater (100%) e driblar (88,9%) relativamente aos rapazes (91,7%, 83,3% e 66,7%, respetivamente).

Nas habilidades lançar por cima e agarrar, ambos os géneros fizeram descrições idênticas (lançar por cima 100% e agarrar 66,7%).

Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades motoras

A figura 23 reporta a percentagem de crianças que revelou estar apta no reconhecimento da aplicabilidade lúdica e/ ou desportiva das habilidades de LOC.

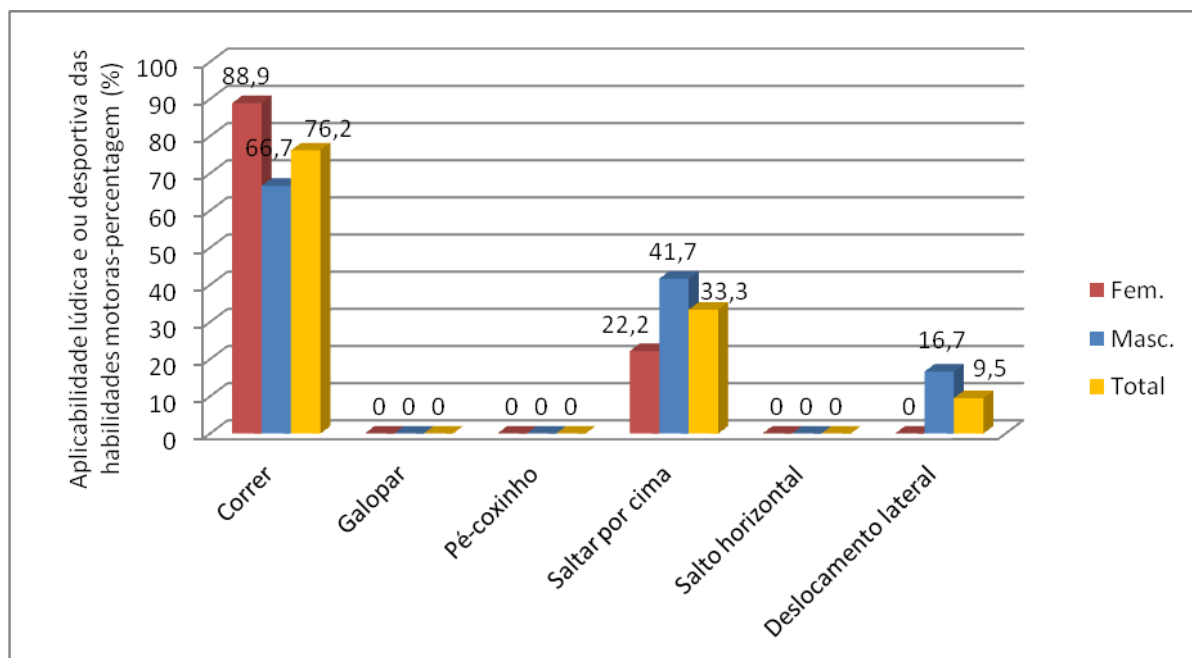


Figura 23. Aplicabilidade lúdica e/ou desportiva nas habilidades de LOC.

No geral, podemos constatar que as crianças não reconheceram a aplicabilidade lúdica e/ou desportiva das habilidades galopar, pé-coxinho e salto horizontal. As habilidades motoras mais reconhecidas foram as de correr (76,2%) e de saltar por cima (33,3%), associando a sua aplicabilidade desportiva ao atletismo e à ginástica.

Comparativamente às raparigas, os rapazes reconhecem mais a aplicabilidade lúdica e/ou desportiva das habilidades de saltar por cima (rapazes: 41,7% e raparigas: 22,2%) e deslocamento lateral (rapazes: 16,7% e raparigas: 0%). As raparigas apresentaram maior percentagem na habilidade correr (88,9%), comparativamente aos rapazes (66,7%).

A figura 24 ilustra a percentagem de crianças que está apta a reconhecer a aplicabilidade lúdica e/ou desportiva das habilidades de MAN.

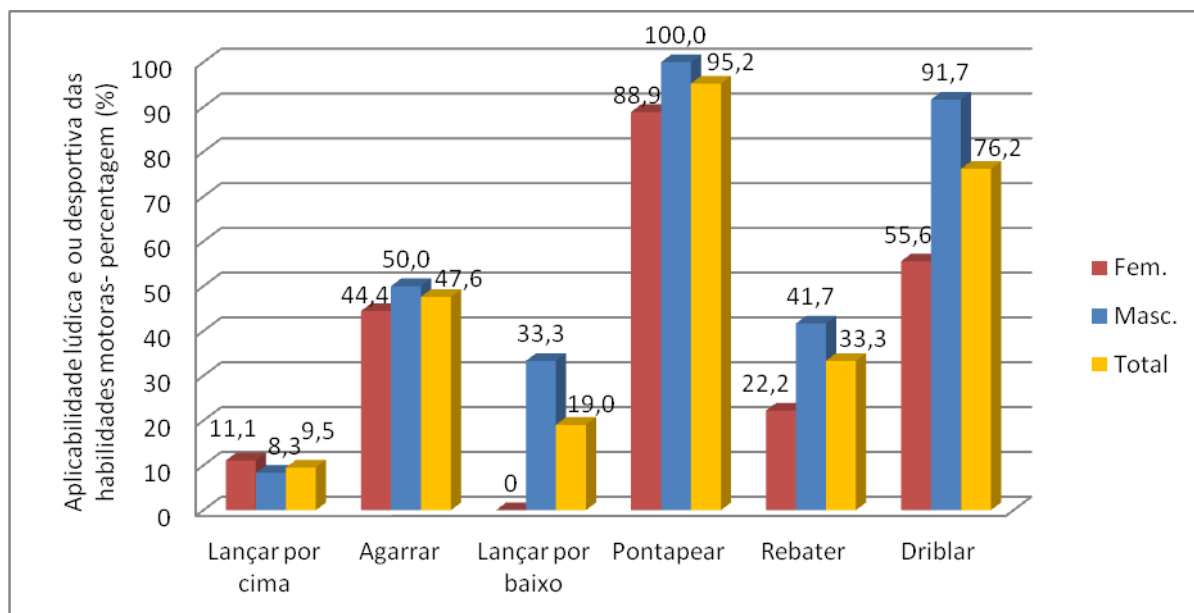


Figura 4. Aplicabilidade lúdica e ou desportiva das habilidades de MAN, no total da amostra (n=21) e de acordo com o género.

Globalmente, as crianças identificaram a aplicabilidade lúdica e/ou desportiva de algumas das habilidades de MAN. Evidencia-se que as crianças identificaram, quase na totalidade, a aplicabilidade lúdica e/ou desportiva das habilidades pontapear (desporto: futebol), driblar (desporto: basquetebol) e o baseball, ao qual identificaram a habilidade rebater.

Os rapazes apresentam valores mais elevados no que se refere à aplicabilidade lúdica e/ou desportiva nas habilidades pontapear (100%), driblar (91,7%), agarrar (50%) rebater (41,7%) e lançar por baixo (33,3%) comparativamente às raparigas (88,9%, 55,6%, 44,4%, 22,2% e 0%, respetivamente).

Discussão dos resultados

O presente estudo pretendeu avaliar a CMR e a percebida, assim como perceber em que medida estão relacionadas, de forma a responder à nossa questão: “As crianças realizam uma avaliação adequada da sua competência motora?”.

Relativamente à CMR, os resultados revelam que o desempenho motor das crianças se encontra abaixo da média, com melhores prestações nas habilidades de LOC, comparativamente às de MAN. Os resultados obtidos no nosso estudo corroboram os estudos de Villwock (2007), Valentini (2002) e Castro (2008).

No nosso estudo foi possível verificar diferenças entre géneros. As raparigas apresentaram uma competência motora superior à dos rapazes nas habilidades de MAN. Estes resultados não confirmam os estudos de vários autores (Castro, 2008; Copetti, 1996; Crowe, Goodway & Rudisill, 2003; Goodway & Suminski, 2003; Lopes et al., 2003; Marramarco, 2007; Paim, 2001; Palma. et al., 2006; Silveira, 2010; Valentini, 2002 & Villwock, 2005, 2007), uma vez que não é encontrada uma superioridade dos rapazes relativamente às raparigas, particularmente nas habilidades de MAN.

A literatura não é consensual acerca das diferenças entre géneros nas habilidades de LOC. Os estudos de Almeida e Martins (2012), Farrokhi et al., (2014), Goodway e Rudisill (1997), Hardy, King, Farrell, Macniven e Howlett (2009), Marramaco (2007), Valentini (2002) e Villwock (2007) comprovam os nossos resultados, dado que não foram encontradas diferenças entre géneros no que concerne às habilidades de LOC. Já no estudo de Carvalhal e Vasconcelos (2007), verificou-se uma prevalência dos rapazes face às raparigas.

Por sua vez, os estudos de Almeida e Martins (2012) e Santos, Andrade, Lima, Panta, Fiorin e Marques (2006) não encontraram estatisticamente uma diferença significativa entre géneros, seja nas habilidades de LOC ou seja nas de MAN.

Em relação à CMP, os resultados demonstram níveis mais elevados nas habilidades de LOC do que nas de MAN. Verificamos que raparigas e rapazes evidenciam percepção motora semelhante. Estes dados corroboram os resultados de outros estudos (Almeida & Martins 2012; Goodway & Rudisill 1997 & Valentini 2002).

No nosso estudo, os rapazes autopercecionam-se mais competentes nas habilidades de MAN, tal como nos estudos de Andrade, Neto e Ducharne (2008), Barnett, Ridgers, e Salmon (2013), Barnett et al. (2014), Robinson (2010) e Rudisill, Mahar e Meaney (1993), sendo esta evidência bastante notória nas habilidades de pontapear e de driblar. Estes resultados suportam os estudos de Andrade (2007), Eccles, Wigfield, Harold, e Blumenfeld (1993) e Mantzicopoulos (2006).

Comparativamente com as raparigas, os rapazes têm índices mais elevados de percepção de competência. Esta evidência suporta o estudo de Villwock (2007), o qual concluiu que os rapazes apresentam percepções mais elevadas, mesmo quando possuem uma aptidão inferior à das raparigas. Contrariamente à nossa investigação, Nelson et al. (2009) verificou que as raparigas em idade pré-escolar têm níveis mais elevados de percepção motora.

Em geral, as crianças consideraram-se muito competentes, nas habilidades de LOC e MAN, alcançando médias acima dos 3 valores, exceto nas habilidades de driblar ($M=2,95$) e de rebater a bola ($M=2,9$).

Quanto à questão inicialmente apresentada no nosso estudo - “As crianças realizam uma avaliação adequada da sua competência motora?” -, aferimos uma fraca correlação entre a CMR e a CMP, ou seja, as crianças não são capazes de avaliar convenientemente a sua competência motora.

Através da nossa análise, constatámos que, apesar de terem obtido scores baixos nas tarefas motoras, as crianças percecionam-se bastante competentes. Semelhantes resultados foram encontrados nos estudos de Andrade et al. (2008) e Barnett, Ridgers e Salmon (2013). No estudo de Almeida e Martins (2012), as crianças evidenciam uma percepção de competência motora elevada, quando na realidade têm baixo desenvolvimento motor.

Importa referir que no nosso estudo foi verificada uma correlação moderada entre a CMR e a CMP na habilidade de salto horizontal. Demonstrando assim que as crianças foram capazes de avaliar corretamente a sua competência motora nesta habilidade, alcançando níveis de percepção motora concordantes com os scores de desempenho motor.

Também procurámos compreender a forma como as crianças percecionam os diferentes níveis de competência motora das habilidades de LOC e MAN. Os resultados obtidos confirmam o estudo de Barnett et al. (2015), dado que a maioria das crianças diferencia a imagem de um “bom” ou de um “menos bom/fraco” desempenho motor nas diversas habilidades, tanto nas de LOC, assim como nas de MAN. Tiveram somente maior dificuldade em identificar a imagem correta nas habilidades de galopar e de deslocamento lateral.

No nosso estudo, as crianças identificaram muitas das características do movimento das habilidades, tal como acontece no estudo de Barnett, Ridgers, Zask e Salmon (2015). As crianças relataram aspetos relativos ao movimento dos membros superiores, tais como: “Os braços estão em movimento”, “Tem um braço para a frente e outro para trás”, “Estão esticados” e “Tem um braço para cima e outro para baixo”.

Quanto ao reconhecimento da aplicabilidade lúdica e/ou desportiva das habilidades motoras, apresentou-se bem-sucedido na maioria das crianças. Em relação às habilidades de LOC, o mesmo não sucedeu com as habilidades de galopar, de pé-coxinho e de salto horizontal. No estudo de Barnett et al. (2015), a habilidade de galopar foi aquela em que as crianças menos reconheceram a sua aplicabilidade desportiva. O correr e o saltar por cima foram associados ao atletismo e à ginástica. Nas habilidades de MAN, especialmente nas de pontapear, de driblar e de rebater a bola, as crianças foram capazes de reconhecer a sua aplicabilidade desportiva. O futebol, o basquetebol e o basebol, respetivamente, foram os desportos mais associados a estas habilidades.

Conclusão

O estudo desenvolvido com uma amostra de 21 crianças (9 meninas e 12 meninos), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos do concelho de Viana do Castelo, visou responder à seguinte questão: “As crianças realizam uma avaliação adequada da sua competência motora?”.

Tendo em conta os objetivos delineados, concluiu-se que:

- As crianças da nossa amostra apresentaram um melhor desempenho nas habilidades de LOC, relativamente às habilidades de MAN.
- As raparigas apresentaram CMR superior à dos rapazes nas habilidades de MAN. Nas habilidades de LOC não se verificou diferenças consideráveis.
- As crianças avaliaram-se como sendo muito competentes, alcançando médias positivas (acima dos 3 valores).
- As crianças evidenciaram baixos níveis de CM e percepções de competência elevadas, ou seja, não foram precisas nas suas percepções.
- Os rapazes autopercecionaram-se mais competentes do que as raparigas nas habilidades de MAN. Nas habilidades de LOC não existem diferenças entre géneros.
- Uma fraca correlação entre a CMR e a CMP, exceto na habilidade salto horizontal, na qual foi encontrada uma correlação moderada.
- A maioria das crianças distinguiu a imagem de um “bom” ou “fraco/menos bom” desempenho motor nas diferentes habilidades.
- Globalmente, as crianças reconheceram a aplicabilidade lúdica e/ou desportiva das habilidades de LOC e MAN. O atletismo foi o desporto mais associado às habilidades correr e saltar por cima; já o futebol, o basquetebol e o basebol foram modalidades mais associadas às habilidades pontapear, driblar e rebater a bola, respetivamente.

Vários estudos destacam que alguns dos atrasos presentes no desenvolvimento motor, observados nos primeiros anos de vida da maioria das crianças, podem ser prevenidos através de programas de intervenção precoce (Almeida & Valentini, 2005; Muller, 2008 & Rech, 2005). Ao estimular a criança o mais prematuramente possível,

tornar-se-á benéfico para a sua aquisição das habilidades, visto que esta tem maior maleabilidade cerebral nos primeiros anos de vida (Willrich, Azevedo, & Fernandes, 2008). O facto de uma criança não conseguir realizar determinada atividade, poderá desmotivá-la na participação em atividades e, conseqüentemente, conduzi-la a baixas percepções de competência motora.

É de realçar que ao longo deste estudo percebi o quão essencial é para o educador/professor compreender o nível de competência motora da criança, mas também a percepção das suas competências motoras. Estar atento à percepção das crianças é crucial para o desenvolvimento das capacidades motoras, na medida em que uma percepção inadequada poderá levar a criança a más práticas motoras ou mesmo a uma baixa auto-estima. Cabe-lhe então estar deveras vigilante, de maneira a não prejudicar o desenvolvimento das habilidades motoras básicas da criança, bem como o grau de motivação e participação nas atividades motoras.

Se as crianças não forem capazes de desenvolver e aperfeiçoar competências motoras fundamentais o resultado mais frequente será a frustração e o fracasso nos jogos, desportos e actividades recreativas, por exemplo, a incapacidade de desenvolver padrões amadurecidos de lançar, agarrar e rebater a bola, torna muito difícil para a criança experimentar o sucesso e a alegria mesmo no mais simples dos jogos. (Gallahue, 2002, p.49)

Limitações do estudo e sugestões para futura investigação

Sugiro que em estudos futuros se aumente a dimensão da amostra. Tendo em conta a dimensão da amostra deste estudo, foi-nos impossibilitado a generalização dos resultados. Deste modo, esta limitação não permitiu a exploração da associação entre a CMR e a CMP em função do género. Contudo, não se tornou um entrave para verificar a percepção que as crianças têm da sua competência motora.

PARTE III

CAPÍTULO III – REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (PES I E PES II)

O presente capítulo visa elaborar uma reflexão final de todo o percurso de mestrado, nomeadamente sobre a PES realizada no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A PES I e PES II contribuíram positivamente no meu crescimento e desenvolvimento a nível pessoal e a nível profissional. Ao longo do mestrado, na prática de intervenção pedagógica, tive a possibilidade de vivenciar experiências únicas. Mesmo as experiências menos boas se revelaram cruciais na minha evolução enquanto professora/educadora.

A PES I realizou-se no contexto de jardim-de-infância, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, num meio rural. Já a PES II foi concretizada na turma de 1º ano do 1º CEB, com crianças de 6 e 7 anos, numa escola inserida num meio semiurbano.

Ambos os contextos eram constituídos por grupos heterogêneos, principalmente no jardim-de-infância, dado o rácio etário conter crianças com apenas 3 anos e outras prestes a entrar no 1º CEB.

A nível de aprendizagem, o grupo do 1º CEB apresentava-se relativamente homogêneo, não sendo necessário planificar tarefas diferenciadas, o que facilitou o normal decorrer das aulas. Caso me tivesse deparado com um grupo com níveis de aprendizagem heterogêneos, teria sido um desafio ainda maior, visto que teria de adaptar uma mesma tarefa para todos os alunos.

“O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, p.26).

Quando iniciei as práticas de intervenção pedagógica receei o grupo com que me iria deparar, uma vez que poderia dar-se o caso de não conseguir geri-lo da melhor forma nem de tão-pouco superar os objetivos pretendidos.

No entanto, com o decorrer do tempo e com o apoio da professora e da educadora cooperantes, assim como da minha colega de estágio, fui ganhando maior confiança nas

minhas capacidades de resolução de problemas e maior criatividade na apresentação de propostas ao grupo.

Esta evolução evidenciou-se, principalmente, na PES II. Sendo que encontrei um grupo menos problemático do que no pré-escolar, pude, munida de alguma experiência, gerir melhor conflitos. Na minha opinião, mostrar confiança aos alunos é um dos aspetos essenciais do ensino. Posto que o professor é um dos modelos da sua vida, deve, portanto, transparecer verdade e segurança no que diz e faz.

O receio de errar é transversal a todos os seres humanos. E eu, enquanto professora, não fui exceção, principalmente na fase inicial da minha prática profissional. Depois de ultrapassada esta barreira psicológica, senti-me mais capaz e mais convicta em expor e ensinar as diversas temáticas às crianças. Deste modo, consegui desenvolver aulas mais dinâmicas e interativas.

Alguns autores (Cunha, 2008 & Castro, 1991) defendem que “(...) a inovação é uma atitude dinâmica, reflexiva e transformadora da experiência profissional e da autonomia dos professores nas escolas e nas organizações (Formosinho & Machado, 2003, p. 141).

Considero importante que o professor esteja deveras atento ao que se passa na sala de aula. E com isto quero dizer que não deve ficar condicionado pela planificação. O professor deve estar sempre recetivo a eventuais dúvidas que possam surgir por parte dos alunos.

No decorrer de ambas as práticas apercebi-me que o professor não é o detentor de toda a sabedoria. Mesmo que não saiba responder a alguma questão, deve incentivar o aluno a investigar por si próprio. Jamais deve demonstrar que não sabe, nem sequer deve passar a informação errada só porque receia admitir que não sabe dar resposta a todos os assuntos. Desta forma, o aluno aprende que não se pode saber tudo sobre tudo, que o processo de conhecimento é contínuo e eterno e que até mesmo o professor está em constante aprendizagem.

O exemplo que demonstramos como adultos apaixonados permite-nos ligarmo-nos às mentes e espírito (dos alunos) de forma a gerar um impacto positivo e duradouro nas suas vidas (...) trabalhando com (os alunos) no limite das suas próprias experiências individuais e coletivas, dos seus sentimentos e opiniões. (Day, 2004, p. 33).

A observação do contexto, do grupo e de cada criança diz respeito à primeira fase das práticas pedagógicas, tendo como intuito conhecer os interesses, as necessidades, as capacidades e as dificuldades das crianças. Mantive sempre a mesma postura relativamente a estas práticas, observando de uma forma participante e também utilizando a recolha de dados através de notas de campo, de registo fotográfico e de documentos relativos ao grupo.

“O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, p.25).

O estágio realizado ao longo da licenciatura contribuiu deveras na melhoria do meu desempenho e na minha evolução constante na PES I e na PES II. A valência com que mais me identifico é o pré-escolar, embora sinta que tenha crescido exponencialmente no 1º CEB. No contexto do 1º CEB, como já tivera a experiência do Pré-Escolar, apresentou-se mais facilitada a minha integração. Desde logo, fui sempre bem recebida pelos alunos e pelas cooperantes, um dos principais motivos pelo qual evolui enquanto futura professora.

Na minha perspetiva, um professor não é aquele que apenas ensina os seus alunos, mas sim aquele que estreita e mantém uma boa relação, que se envolve no processo de ensino-aprendizagem, interagindo e adaptando-se a cada um.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury, 2003).

Mantive sempre uma postura tranquila, tendo sempre por base o diálogo. Creio que uma boa comunicação é uma das ferramentas fundamentais do processo relacional.

“A sala de aula representa um contexto particular para a comunicação, e os professores não estando numa situação de discurso monólogo, mas sim, no momento importante para aprendizagem devido a possibilidade de troca de conhecimentos no momento da interação” (Santos, Cavalcanti & Almeida 1999, p. 2).

De maneira a que a comunicação com os meus alunos funcionasse, tentei sempre adequar o vocabulário aos conteúdos abordados. Sempre que sentissem dificuldade de

compreensão, adaptava-me na abordagem a determinado assunto. Desta forma, o professor deve estar sempre atento ao modo como os alunos interpretam a informação transmitida.

A expressividade oral e corporal, principalmente no pré-escolar, revela-se estratégica e necessária. Num período mais longo de tempo, esta serve para manter os alunos mais concentrados. Considero, portanto, fulcral que o professor não caia no erro de manter o mesmo registo monótono no decorrer de toda a aula, uma vez que se arriscará a perder a atenção dos seus alunos e, por consequência, estes distrair-se-ão e desperdiciar-se-á tempo de aula e de aprendizagem.

Por vezes, não é fácil conseguir e manter a atenção das crianças, no entanto, esforcei-me sempre no sentido de tornar as aulas mais lúdicas e interativas, proporcionando atividades diversas. Todavia, sendo que era uma turma do 1º ano de escolaridade, apresentou-se uma limitação, para mim e para o meu par de estágio, visto não haver tanta flexibilidade em termos de diversificação das tarefas. Ainda assim, o grupo nunca demonstrou desinteresse e distração, revelando sempre motivação e participação.

A sala de aula deve ser vista como um espaço de partilha de conhecimento, onde é indispensável o contributo de todos os intervenientes da ação educativa.

Ao longo da minha prática, senti alguma insegurança nas primeiras implementações, pelo facto já mencionado, ou seja, por ter receio que o grupo não me aceitasse ou eu não o conseguisse gerir. Contudo, aliada à minha auto-confiança e à minha facilidade de comunicação, a experiência adquirida auxiliou-me na gestão de uma turma que tende, por vezes, a ser agitada, como no caso do grupo de pré-escolar.

O planificar implica não só escrever o que se pretende expor ao grupo, mas também refletir acerca das ideias instrutivas do educador/professor, sobre o modo como este deve adequar-se ao grupo, prevendo sempre situações de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua execução (ME, 1997).

Ao longo da minha prática, entendi que a planificação é um utensílio bastante importante. A cada aula, é necessário refletir sobre o que se deseja ensinar, assim como de que modo se vai ensinar.

Apesar de não achar que a planificação seja um documento que deva ser seguido à risca, revela-se um mecanismo de apoio. Na minha opinião, um bom professor poderá distinguir-se quando, numa situação inesperada, consiga adequar ou não a sua aula às dúvidas e necessidades dos alunos, deixando a planificação de lado.

É de facto importante ter em conta o ambiente educativo quando se planeia uma aula. Na prática pedagógica verifiquei que o ambiente educativo era fortemente influenciado pela forma como as crianças exploravam os materiais e usavam o espaço à sua disposição. Considerando que este aspeto está mais direcionado para o pré-escolar, uma vez que as crianças exploram bastante o espaço, também no 1º ciclo é importante estimular a utilização e a exploração de materiais de apoio, de forma a contribuir para a motivação e empenho dos alunos.

Ao longo da minha prática pedagógica, senti que consegui alcançar os objetivos inicialmente definidos. Ainda que tenha sentido dificuldades na gestão do tempo, em ambos os contextos educativos, devido aos ritmos diferenciados dos alunos, penso ter gerido bem a ocupação do aluno, de maneira a tranquilizá-lo e a motivá-lo nas atividades de aula.

Apesar de ter tido a oportunidade de vivenciar momentos com os alunos durante três semanas, considero não ter sido suficiente para a minha real compreensão de gestão da sala de aula.

Um professor deve ser multifacetado, de maneira a saber gerir mais do que uma tarefa em simultâneo. No início, não foi fácil conciliar, porém, com a prática, fui-me adaptando.

Tenho consciência que o papel do professor é bastante exigente. Ter de gerir várias tarefas ao mesmo tempo e ter de dar apoio a todos os alunos, revela-se uma tarefa árdua. Muitas vezes, estando o professor ocupado com outro aluno ou a explicar outra tarefa, os alunos têm dificuldade em aguardar pela sua vez em silêncio, podendo desgastar desempenho do docente.

Tendo em conta a heterogeneidade dos alunos do 1º CEB, tive de organizar e planificar cuidadosamente de maneira a gerir meteticulosamente o tempo. Com a finalidade de colocar todos os alunos a trabalhar, levava sempre para as aulas um

segundo plano de tarefas para aqueles que terminassem mais rapidamente. No grupo do pré-escolar, concordantes com a diferença de idades, tive de planificar tarefas com graus distintos de complexidade.

Como referem as Orientações Curriculares (ME, 1997), o tempo educativo deve ter uma distribuição flexível, por isso, mais do que seguir o tempo estipulado inicialmente para determinada tarefa, é sim relevante a intencionalidade da tarefa.

Na prática de intervenção pedagógica relativa ao pré-escolar, as propostas do educador e os pedidos das crianças influenciaram grandemente a diversidade de tarefas realizadas. As dúvidas e as curiosidades das crianças tiveram grande preponderância na alteração de tarefas previamente programadas, havendo sempre espaço para uma adaptação da planificação. As rotinas com crianças destas faixas etárias são essenciais, dado assim adquirirem referências temporais.

A ação do educador/professor é beneficiada através da planificação e dos dados recolhidos. Agir é “concretizar na ação as intenções educativas adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.27). Portanto, realço mais uma vez a importância do educador estar aberto às ideias dos alunos. Além de que, no momento em que ganhei maior confiança nas minhas potencialidades enquanto professora, fui capaz de gerir toda e qualquer situação.

Sempre tive consciência de que a forma como o educador/professor intervém e concretiza, influencia todo o desenrolar da aula. Nem sempre este aspeto se apresentou fácil para mim, uma vez que a certa altura percebi que quando colocava questões aos alunos, ao invés de encaminhá-los na descoberta das estratégias que os ajudariam a encontrar a resposta correta, sem ter consciência, induzia-os diretamente para a resposta. “As questões são a base das interações verbais com os alunos “ (Marques & Vieira, 2005, p. 55).

O professor deve saber colocar as questões pertinentes, no momento certo e de forma explícita, dando depois um *feedback* assertivo.

A capacidade de fazer perguntas numa aula dá corpo a um importante número de funções: (...) psicologicamente, ela incide na criação, desenvolvimento e manutenção de

um clima emocional e intelectual saudável, ao mesmo tempo que estabelece níveis apropriados de motivação; educacionalmente, uma função da interrogação é a de suscitar o feedback em relação à informação prestada. (Amado, 2001, p. 337)

Com o passar do tempo, fui conhecendo melhor a turma e, quando colocava alguma questão, já era capaz de adequá-la consoante o aluno.

Um dos aspetos mais relevantes ao longo das práticas pedagógicas foram as reflexões e a avaliação. Dei-me conta que ao ter a oportunidade de refletir acerca das intervenções com o meu par de estágio, com a cooperante e sobretudo com os professores, poderia, desta forma, melhorar as planificações e as intervenções seguintes. “O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais”. (Ministério da Educação, p.42)

Ainda que por vezes não tenha sido possível, desde o início, tentei dar sempre um *feedback* a todos os alunos. Pude verificar que essa recetividade os motivava. Fiz questão de nunca transmitir um *feedback* negativo, jamais passando ao aluno a ideia de que não seria capaz. “O feedback dado aos alunos deve ter como objectivo fundamental que estes se tornem progressivamente mais autónomos no controlo da sua própria aprendizagem” (Lopes & Silva, p. 20).

Realço também a importância da reflexão do professor no final de cada aula. Embora tenha tudo corrido da melhor forma, por vezes, na minha opinião, há sempre aspetos a moldar e a melhorar. Mesmo seguindo a planificação, nem tudo decorre como o esperado. Torna-se necessário uma adequação à situação real da aula, existindo sempre a possibilidade do educador seguir outros caminhos. Tudo o que mencionei é apenas possível se o professor for sempre crítico no seu trabalho desenvolvido.

No meu perspetivar, tudo aquilo que até aqui mencionei, torna-se mais fácil com mais experiência. Portanto, devido à minha prática educativa supervisionada em contexto pré-escolar, parti para a prática em contexto de 1º CEB com mais experiência e mais confiança, deixando-me mais à vontade com as crianças.

Em suma, no final de ambas as práticas pedagógicas, destaco o mérito de ter conseguido atingir os objetivos propostos, nomeadamente: o de criar ambientes educativos centrados nas crianças, contribuindo para o desenvolvimento dos seus raciocínios, da sua capacidade de comunicar e de argumentar, organizando experiências que potenciem a interação intra e inter grupos; o de desenvolver a interligação das diferentes áreas e atitudes de análise, avaliação e reflexão crítica acerca das ações desenvolvidas, de modo a perspetivar ações futuras e promover ou participar em ações que integrem o projeto educativo da turma.

Depois de todo o processo da minha prática de intervenção pedagógica e de todas as contrariedades ultrapassadas, avalio esta fase do meu percurso académico como bastante positiva.

Termino salientando que ter trabalhado com crianças se revelou fantástico. Vivi uma experiência única e inesquecível que guardarei para sempre na memória. Estas crianças ajudaram-me a crescer enquanto professora/educadora, sendo que sem elas seria impossível ter realizado o meu sonho.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. (pp.337-338) Lisboa: Edições ASA.

Andrade, C., Neto, C., & Ducharne, M. (2008). Auto-Percepção de competência, Percepção da Educadora e Competência Motora em crianças de 5 anos. In D. Catela & J. Barreiros (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança*. (pp. 247-250). Rio Maior: ESDRM Edições.

Almeida, G., & Martins, R. (2012). Competência motora percebida e desenvolvimento motor em crianças de 5-6 anos. In R. Mendes, J. Barreiros, & O. Vasconcelos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança V*. (pp. 140-143) Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra - Área Científica de Educação Física e Desporto.

Almeida, G. (2012). *Desenvolvimento motor e percepção de competência motora na infância*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Andrade, C., Neto, C., & Ducharne, M. (2008). Auto-Percepção de competência, Percepção da Educadora e Competência Motora em crianças de 5 anos. In D. Catela & J. Barreiros (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança*. (pp. 247-253). Rio Maior: ESDRM Edições.

Andrade, C. (2007). Percepção de competência e competência real nos subdomínios cognitivo e motor em crianças. In J. Barreiros, R. Cordovil, & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da criança*. (pp. 293-296). Cruz Quebrada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Andrade, C. (2008). *Percepção de competência e competência real em crianças de 5 anos*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Barnett, L. M., Ridgers, N. D., & Salmon, J. (2014). Associations between young children's perceived and actual ball skill competence and physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*. doi: 10.1016/j.jsams.2014.03.001

Barnett, L. M., Ridgers, N. D., Zask, A., & Salmon, J. (2015). Face validity and reliability of a pictorial instrument for assessing fundamental movement skill perceived competence in young children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(1), 98-102. doi: 10.1016/j.jsams.2013.12.004

Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014). Desenvolvimento Motor na Infância. In J. Barreiros & R. Cordovil (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância*. Cruz Quebrada- Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Barreiros, J., & Saraiva, L. (2008). Determinantes Biossociais do desenvolvimento motor infantil numa perspectiva ecológica. In D. Catela & J. Barreiros (Eds.). Rio Maior: Escola Superior de Desporto de Rio Maior. Instituto Politécnico de Santarém.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa:Ministério da Educação e Ciência.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. (pp.2-11) Acedido a 26 Fevereiro de 2015, no WebsitedaUCS:<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>

Brauner, L. M. (2010). *Projeto social esportivo : impacto no desempenho motor, na percepção de competência e na rotina de atividades infantis dos participantes*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Castro, M. (2008). *A Influência do Contexto nas Habilidades Motoras Fundamentais de Pré-Escolares e Escolares*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). Movimentos fundamentais. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância*. (pp. 109-140). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: ALMEDINA, S.A.

Cunha, A. (2008). *Ser professor- bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor.

Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - A educação inteligente: formando jovens pensadores e felizes*. Rio de Janeiro: Sextante.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Lisboa: Porto Editora.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self and Task Perceptions during Elementary School. Acedido em 25 Fevereiro de 2015, no Web site da RCGD: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles93g.pdf>

Eckert, H. (1993). *Comportamento Motor na Fase Precoce da Infância*. In E. M. (Ed.), *Desenvolvimento Motor*. São Paulo, Brasil.

Farrokhi, A., Zareh, Z. M., Karimi, A. L., Kazemnejad, A., & Ilbeigi, S. (2014). Reliability and validity of test of gross motor development - 2 (Ulrich, 2000) among 3-10 aged children of Tehran City. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 5(2), 18-28.

Field, A. (2009). *Descobrimos a Estatística usando o SPSS (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed.

Gallahue, D. L. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-78). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed.). São Paulo: Phorte.

Garcia, C. (2005). Infância. In D. Gallahue, & J. Ozmun, *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos* (pp.198-199). São Paulo; Phorte Editora.

Goodway, J. D., & Rudisill, M. E. (1997). Perceived Physical Competence and Actual Motor Skill Competence of African American Preschool Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 314-326.

Henrique, J., & Januário, C. (2006). A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho académico: como se relacionam na disciplina de educação física? . *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 194-204.

Kjelsas, V., H, S., Stensdotter, A., & Haga, M. (2011). A relação entre a competência motora, aptidão física e auto-perceção em crianças. *Revista: Crianças: Cuidado, Saúde e Desenvolvimento*.

INE. <http://mapas.ine.pt/map.phtml>.

Legear, M., Greyling, L., Sloan, E., Bell, R., Williams, B., Naylor, P., & Temple, V. A. (2012). A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in Kindergarten. *International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 9. doi: 10.1186/1479-5868-9-29

Lopes, J., & Silva, H. *O Professor faz a diferença*. Lidel- edições técnicas, lda.

Lopes, L. C. (2006). Actividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor- Estudos Exploratórios com Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho.

Mantizicopoulos, P. (2006). Younger Children's Changing self-concept: Boys and girls from preschool through second grade. *Journal of Genetic Psychology*, 289-308.

Mourão, I., & Coelho, E. (2012). Atividade física como fator protetor da competência motora. In R. Mendes, J. Barreiros, & O. Vasconcelos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança V: Escola Superior de Educação de Coimbra* (pp.249-253) - Área Científica de Educação Física e Desporto.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Muller, A. (2008). *Efeitos da Intervenção Motora em diferentes contextos no desenvolvimento da criança com atraso Motor*. Universidade Federal do Rio de Grande do Sul.

Peres, C. G., Serrano, J. J., & Cunha, A. C. (2009). *Desenvolvimento Infantil e Habilidades Motoras*. Viseu: Vislis.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais - Complementaridade do SPSS* (M. Robalo Ed. 3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Ribeiro, J., & Rodrigues, L. P. (2014). Influência da atividade e prática desportiva na aptidão coordenativa de adolescentes In C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil, & F. Melo (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VII*. (pp. 71-76) Cruz Quebrada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª edição ed.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

Saraiva, L., Rodrigues, L. P., Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). Determinantes biossociais da competência motora global: um estudo com crianças em idade pré-escolar. In C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil, & F. Melo (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VII*. (pp. 101-108). Cruz Quebrada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, J., Cavalcanti, T., & Almeida, L. (1999) A Prática Pedagógica e a Comunicação: Reflexos na relação ensino-aprendizagem 2. Acedido em 3 Março, no Web site: www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=402%3Atcc-20082&catid=33&Itemid=301

Sousa, J. F., & Lopes, V. P. (2013). Associação da competência motora com a atividade física. Estudo Longitudinal em crianças. In E. C. Isabel Mourão Carvalhal, João Barreiros, Olga Vasconcelos (Ed.), *Estudos em desenvolvimento Motor da Criança VI*. (pp.129-130). Viana do Castelo: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional- Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Valentini, N. C. (2002). Percepções de Competência e Desenvolvimento Motor de meninos e meninas: um estudo transversal *Movimento - Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 8, 51-62.

Valentini, N. C. (2007). Competência Percebida: considerações para promover a aprendizagem. In Angelo Luis de Souza Vargas & Vera Lúcia M. da Costa (Eds.), *Tópicos em Desenvolvimento Motor na infância e adolescência*. (pp. 138-151) Rio de Janeiro: LECSU.

Villwock, G. (2007). *O estudo desenvolvimentista da percepção de competência atlética, da orientação motivacional, da competência motora e suas relações em crianças de escolas públicas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Willrich, A., Azevedo, C., & Fernandes, J. (2008). Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista neurociencias*.

Anexos

Caro (a) Encarregado (a) de Educação,

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e, no âmbito deste curso, pretendo realizar uma investigação na turma em que o seu educando se insere, centrado no domínio da Educação Físico-Motora.

Para a concretização deste estudo será necessário a realização de dois inquéritos com o objetivo, de verificar se o seu educando tem a perceção da sua competência motora, bem como, verificar a relação que existe entre a perceção de competência da criança e a sua competência real. Para tal, será necessário proceder à recolha de dados através do registo fotográfico e audiovisual.

Assim, venho solicitar-lhe a autorização para que o seu educando participe no referido estudo e em caso afirmativo, peço-lhe que preencha o destacável deste documento e de o devolver à professora estagiária Elisabete Costa. Saliento que os dados recolhidos serão confidenciais e apenas utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 7 de Outubro de 2014

A estagiária

(Elisabete Cristina Carvalho Costa)

Autorizo o meu educando, _____, a participar na investigação a realizar pela estagiária Elisabete Costa no âmbito do relatório final de Prática Supervisionada.

Assinatura

Data: ____/____/____

Anexo II. Horário Semanal

HORAS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9H / 9H30H	Português	Matemática	Português	Matemática	Português (Leitura de obras)
9H 30 / 10H	“	“	“	“	“
10H/ 10H30	“	“	“	“	Apoio ao Estudo
10H30/ 11H	Intervalo				
11H / 11H30	“	“	Apoio ao Estudo (Português)	Português	Matemática
11H30 / 12H	Matemática	Português	Matemática	“	“
12H /12H30	“	“	“	“	Oferta Complementar
12H 30 /14H	Almoço				
14H /14H30	“	“	“	Estudo do Meio	“
14H30 / 15H	“	“	Apoio ao Estudo (Matemática)	“	Expressão Plástica
15H /15H30	Estudo do Meio	Exp. Física e Motora	Estudo do Meio	“	Expressão Dramática
15H30 / 16H	“	“	“	Expressão Plástica	Expressão Musical
16H15 /15H15	CNL*			CNL**	

CNL* - Vigilância dos intervalos de 3.ª e 5.ª feira

CNL** - Atendimento aos Encarregados de Educação; apoio ao estabelecimento

Anexo III. Planificação

Escola:			Ano /Turma: 1º			Data: 12 a 16 de Janeiro		
Mestrando: Armanda e Elisabete			Dia da semana:2ª a 6ª			Período: 2º Período		
Temas /Conteúdos /Blocos	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)				Materiais/recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
		Segunda - feira						
Oralidade (O1)	Identificar e escrever sem modelo o nome próprio; Referir o essencial de um texto ouvido;	Pelas 09:00 horas os alunos dão entrada na sala de aula. Antes de começarem as atividades do dia, os alunos têm alguns minutos para fazerem a sua higiene. Posto isto, os alunos sentam-se nas respetivas secretárias para dar início às atividades. Inicialmente são distribuídos os cadernos diários, para que cada criança “tranque” a lição do dia anterior, com uma linha colorida, e abra a lição do dia escrevendo o seu nome completo, a data por extenso (B, 12 de Janeiro de 2015) e o dia da semana (Hoje é segunda-feira). De seguida serão iniciadas as atividades de português, nomeadamente, com a leitura				Caderno diário; Lápis de pau; Lápis de cor; História “r de	10’ <	

Leitura e Escrita (LE1)	Produzir um discurso oral com correção;	da história “r de Rita” (ver anexo 1), bem como, a realização das questões:	Rita”;		Responde corretamente às questões colocadas;
	Responder adequadamente a perguntas;	<ul style="list-style-type: none"> - O que pergunta a Rita à mãe? - Quem é o Rodolfo? - A roulotte roda sobre o quê? - De que cor era o circo? - Quem estava no circo? - Quem manda a Rita entrar? - Como fica a Rita? - O que faz o público? - O que dá a Rita à mãe, depois de acordar? 		10’	Seleciona o essencial para a resposta;
	Articular corretamente palavras;	Terminadas as questões, a professora estagiária irá pedir aos alunos que digam algumas palavras que se iniciam pela consoante “r” (maiúscula e minúscula), fazendo uma pequena chuva de palavras. Estas palavras podem ser palavras da história ou palavras do conhecimento dos alunos.		10’	Escreve corretamente a consoante (maiúscula e minúscula);
	Contactar com novo vocabulário;	Posto isto, a professora estagiária mostrará aos alunos o novo amigo das letras, a Rita (ver anexo 2).	Quadro;		Identifica a consoante;
	Escrever corretamente a	Posteriormente, será entregue aos alunos a ficha de caligrafia (ver anexo 3), para que	Canetas;	20’	

Sons e fonemas;	consoante r;	os alunos possam fazer o grafismo desta mesma consoante diversas vezes.	Cadernos diários;	20'	
	Identificar a consoante r nas palavras;	De seguida, será entregue aos alunos o caderno diário, para que pintem o carimbo da consoante “r” e, mais uma vez, desenhem os seu grafismo e escrevam as sílabas formadas pela consoante e as vogais. Serão ainda colocadas algumas palavras para que os alunos rodeiem a consoante em questão e copiem essa mesma palavra (ver anexo 4).	Lápis de cor;		
		Intervalo	Lápis de pau;	30'	
		Depois do intervalo, cada aluno construirá frases incluindo as palavras trabalhadas anteriormente. No final, os alunos irão ao quadro escrever a sua frase e ler para os colegas.			
Geometria e Medida (GM1)					
	Reconhecer e representar figuras geométricas;	Terminada esta tarefa, serão iniciadas as atividades de matemática. Assim, a professora estagiária introduzirá o tema “figuras geométricas” através da apresentação de algumas adivinhas para que os alunos adivinhem a solução, ou seja, a figura geométrica a que a adivinha se refere (ver anexo 5). Esta tarefa será iniciada tendo em consideração os conhecimentos dos alunos já adquiridos e são eles que vão descobrir qual o tema que vamos abordar.	Quadro;	30'	Reconhece e representa figuras geométricas;
	- Localização e orientação no espaço;		Canetas;		
	- Figuras geométricas;	De seguida, a professora estagiária apresentará no quadro, em tamanho grande, várias figuras geométrica (triângulos, quadrados, círculos e retângulos) (ver anexo 6). Estas figuras servirão para que os alunos construam no quadro composições de figuras geométricas. Assim, os alunos terão a oportunidade de manipular as diferentes figuras geométricas e utilizar para a sua composição as que necessitar.	Adivinhas;	30'	Compara figuras geométricas;
	Comparar figuras geométricas;				

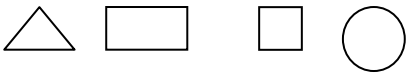
<p>Bloco 2- À Descoberta dos outros e das instituições;</p> <p>- A sua escola;</p>	<p>Realizar construções com as figuras geométricas;</p> <p>-O funcionamento da sua escola:</p> <p>- Identificar os direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar;</p>	<p>Almoço</p> <p>As atividades letivas iniciam-se com a distribuição do material “blocos lógicos” para que os alunos possam manipular este material individualmente. Nesta exploração cada um terá de construir o seu desenho em cima da mesa utilizando as peças que entenderem. Mas ao mesmo tempo terão uma tabela para registarem a quantidade de figuras que utilizaram, tendo em conta as suas características (ver anexo 7).</p> <p>No final serão iniciadas as atividades relativas à disciplina de estudo do meio. Para tal, serão apresentadas aos alunos algumas imagens (ver anexo 8) que representam os vários elementos de uma escola (professor, auxiliar, cozinheiras, alunos).</p> <p>Através de um diálogo os alunos terão de descobrir o que cada imagem representa, bem como debater sobre a importância de cada elemento para o bom funcionamento de uma escola.</p> <p>De seguida, a professora estagiária marcará o trabalho de casa, nomeadamente as páginas 66 e 67 do manual de português (ver anexo 9). Posto isto, os alunos arrumam o material e bebem o leite, para prosseguirem para as atividades seguintes (ATL, AEC, Casa, Centro de Estudos).</p>			<p>Figuras geométricas em tamanho grande;</p> <p>Blocos lógicos;</p> <p>Tabelas de registo;</p> <p>Imagens;</p> <p>Manual de português;</p>	<p>50'</p> <p>20'</p> <p>20'</p> <p>10'</p>	<p>Realiza construções com figuras geométricas;</p> <p>Identifica os direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar;</p>

		Terça-Feira			
Números e Operações (NO1) <					

Oralidade (O1)	representar;	formarem grupos de sete elementos (ver anexo 10).			
	Realizar contagens;	De seguida, será apresentada uma imagem em tamanho gigante de alguns vasos com flores (ver anexo 11). A estagiária iniciará o problema dizendo aos alunos que algumas abelhas estavam à procura de pólen nas flores desses vasos. Posteriormente, questionará o grupo sobre as várias formas de a abelha retirar o pólen de 7 flores, ou seja, por que vaso, ou vasos, irá ela passar para obter o pólen de apenas 7 flores.	Imagem dos vasos;	20'	Descobre todas as possibilidades de obter sete flores passando por vasos diferentes;
	Descobrir as diferentes possibilidades de obter a quantidade sete flores;	Intervalo Depois dar-se-á mais algum tempo para a exploração da tarefa anterior. No final, passar-se-á para a disciplina de português na qual será abordado o caso de leitura “ar; er; ir; or e ur”. Para tal as estagiárias apresentarão uma história adaptada denominada “A lebre e a tartaruga” (ver anexo 12). Esta será apresentada através de fantoches (ver anexo 13), no qual o cenário será uma floresta (onde se passa a história).	História; Fantoches;	20'	Refere o que ouviu na história;
	Referir o essencial de um texto ouvido;	No fim da apresentação serão colocadas algumas questões:		10'	
	Produzir um discurso oral com correção;	<ul style="list-style-type: none"> - O que anunciou o rato? - O que fizeram os animais? - O que fez a lebre? - O que fez a tartaruga? 	Quadro; Marcadores		Responde corretamente às questões colocadas;

	Responder adequadamente a perguntas;	- O que fez a lebre mais à frente?			
	Articular corretamente palavras;	- Quem ganhou a corrida?		10'	Seleciona o essencial para a resposta;
	Contatar com novo vocabulário;	Posteriormente, cada aluno dirá uma palavra ouvida na história que tenha o som “ar; er; ir; or ou ur”. Desta forma, a professora estagiária escreverá essas mesmas palavras no quadro.	Pedaços de revistas;	10'	Escreve e identifica corretamente o caso de leitura “ar; er; ir; or; ur”;
	Escrever e identificar:	Assim, os alunos identificarão e visualizarão o caso de leitura que está a ser trabalhado na aula.	Caderno diário;	40'	
	- ar; er; ir; or; ur;	No fim da tarefa anterior, será entregue aos alunos recortes de revistas (ver anexo 14) onde estarão escritos títulos onde cada aluno (individualmente) terá de rodear com um lápis de cor o caso de leitura presente em cada um dos títulos (ar; er; ir; or; or).	Lápis de pau;	10'	
		Depois de ter analisado todos os títulos que lhe foram entregues, cada aluno terá de escrever para o seu caderno as palavras onde encontraram o caso de leitura.	Lápis de cor;	45'	
		Almoço	Tarefa sobre o		
		Para consolidar as aprendizagens desenvolvidas na parte da manhã, será entregue uma pequena tarefa aos alunos (ver anexo 15).			
		Esta tarefa será corrigida em grande grupo à medida que os alunos avançam nos exercícios.			
		De seguida, será marcado o trabalho de casa nas páginas 84 do manual de matemática e na página 32 do livro de fichas da mesma disciplina (ver anexo 16).			

Bloco 6-Atividades Rítmicas e Expressivas;	Predispor o organismo para a atividade a desenvolver;	Por volta das 15.00 horas os alunos dirigem-se para o ginásio para dar início à aula de educação físico-motora.	caso de leitura;	10'	Realiza movimentos corporais, estimula a criatividade e é capaz de efetuar os movimentos que o chefe de equipa está a realizar;
		<p align="center">“Ritmo com cores e palavras”</p> <p>Distribui-se pelos alunos um cartão que tem letras diferentes (ver anexo 32). Os alunos andam livremente pelo espaço ao som da música. À ordem da professora, os alunos têm que se juntar rapidamente de acordo com as cores iguais e constroem uma palavra com as letras dos respetivos cartões, dançando de acordo com a música.</p> <p align="center">“Seguir o chefe”</p> <p>A professora pede para fazerem uma roda. Aqui escolhe um aluno à sorte para ser “chefe de equipa”, ao som de uma música, este tem de realizar movimentos corporais e os restantes alunos terão de o imitar. Ao sinal da professora estagiária será selecionado outro aluno para ser o “chefe de equipa”.</p>	Manual de matemática;		
Bloco 1-Perícias e Manipulação;	Desenvolver a coordenação, a criatividade, a atenção, originalidade e o combinar de movimentos;	<p align="center">Avaliação das competências motoras</p> <p>Os alunos dirigem-se para o local de reunião definido no início das aulas de educação física. Assim será explicado aos alunos que terão de formar uma fila indiana e um de cada vez realizará o exercício que a professora estagiária vai explicar/exemplificar o exercício. Neste caso será o “drible estático” em que um aluno de cada vez irá driblar quatro vezes consecutivas no mesmo local, usando uma mão e terminará agarrando a bola (com as</p>	Cartões Rádio; Música;	25'	Contacta com a bola ao nível da cintura;
			Música; Rádio; Bola de basquete	10'	Empurra a bola com os dedos; A bola contacta o solo à frente ou ao lado do pé do lado dominante;

Bloco 6-Atividades Rítmicas e Expressivas;	-Drible estático; Desenvolver a capacidade de estratégia, concentração, atenção e cooperação com o outro; Aperfeiçoar diferentes movimentos corporais;	duas mãos). <p style="text-align: center;">“Jogo das figuras geométricas”</p> <p>Os alunos dançam livremente pelo espaço e quando a música parar, terão que formar grupos de 4 elementos e fazer a figura geométrica que a professora indicar deitados no chão de costas.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>No final da aula os alunos dirigem-se para a sala e bebem o leite, para prosseguirem para as atividades seguintes (ATL, AEC, Casa, Centro de Estudos).</p>	bol; Música; Rádio;	10'	Mantêm o controlo da bola durante quatro dribles consecutivos sem necessitar de mexer os pés; Faz a figura geométrica com o corpo, pedida pelo professor;
Quarta- Feira					
Leitura e Escrita (LE1)	Identificar e escrever sem modelo o nome próprio; Reconhecer que a	Pelas 09:00 horas os alunos dão entrada na sala de aula. Antes de começarem as atividades do dia, os alunos têm alguns minutos para fazerem a sua higiene. Posto isto, os alunos sentam-se nas respetivas secretárias para dar início às atividades. Inicialmente são distribuídos os cadernos diários, para que cada criança “tranque” a lição do dia anterior, com uma linha colorida, e abra a lição do dia escrevendo o seu nome completo, a data por extenso (B, 14 de Janeiro de 2015) e o dia da semana (Hoje é quarta-feira).	Quadro; Canetas; Caderno diário;	20'	Escreve o seu nome sem modelo;

Geometria e Medida (GM1) Figuras geométricas Figuras planas: retângulo, quadrado, triângulo e	mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas;	De seguida serão iniciadas as atividades de português. Desta forma, a professora estagiária irá escrever no quadro frases desordenadas (ver anexo 17). Assim, os alunos terão que passar as frases desordenadas para o caderno diário e posteriormente, colocar as frases pela ordem correta. Todas estas frases terão que ser lidas pelos alunos.	Lápis de pau;	50'	Reconhece a letra, independentemente da sua representação gráfica;
	Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas;	<p style="text-align: center;">Intervalo</p> Terminado o intervalo, os alunos darão continuidade a este trabalho.	Lápis de cor;		
	Trabalhar em equipa;	Depois de realizadas todas as frases, a professora estagiária passará para as atividades de matemática.		20'	Trabalha em equipa;
	Reconhecer as diferentes peças que constituem os blocos lógicos;	Dando continuidade ao tema abordado, os alunos irão realizar uma tarefa com os blocos lógicos. Assim, os alunos serão divididos em grupos de dois e três elementos. Para esta tarefa, cada grupo terá um cartão (ver anexo 18) e terá também as diferentes peças que constituem os blocos lógicos. Para iniciar a atividade, um aluno escolhe uma peça dos blocos lógicos, mas sem que os outros elementos do grupo vejam. Assim, este aluno deve ficar com a peça na mão enquanto os outros alunos (do seu grupo) fazem perguntas até conseguirem adivinhar a peça que o seu colega tem na mão. Assim, os alunos que estão a questionar o colega sobre a peça que este escolheu, devem colocar uma X (no cartão fornecido) nos elementos que não são característicos dessa mesma peça. Ou seja, se o aluno perguntar se a peça é vermelha e o colega disser que sim, já sabem que as outras cores estão excluídas. Este processo deve ser feito até que os alunos cheguem à peça escolhida.	Blocos lógicos;	20'	
	Verificar os elementos		Cartões;	60'	Distingue as diferentes peças dos blocos lógicos; Está atento às pistas

respetivos lados e vértices, circunferência , círculo;	fornecidos;				
Bloco 1 - À descoberta de si mesmo;	Identificar os lados e os vértices de uma figura;	<p style="text-align: center;">Almoço</p> <p>Retomadas as atividades, a professora estagiária irá dialogar um pouco com os alunos acerca das noções de lado e vértice de uma figura geometria, bem como, identificar o quadrado como um retângulo especial. Para tal, a professora irá colocar no quadro as figuras geométricas (ver anexo 19) para que os alunos possam ouvir e ver o que está a ser explicado.</p> <p>Depois de realizada esta explicação a professora estagiária apresentará um powerpoint (ver anexo 20) acerca deste mesmo tema, verificando, deste modo, se os alunos entenderam o que foi explicado.</p> <p>Terminada a apresentação, serão iniciadas as atividades de estudo do meio. Para tal, a professora irá, em conjunto com os alunos, dialogar acerca das atividades que estes fazem na escola. Assim, os alunos deverão dizer que atividades fazem ao longo do seu dia na escola, tais como, brincadeiras no recreio, as atividades que gostam mais da sala de aula, entre outras.</p> <p>De seguida, a professora afixará no quadro uma sopa de letras (ver anexo 21) com palavras acerca do tema abordado para que os alunos encontrem.</p> <p>De seguida, a professora estagiária marcará o trabalho de casa, nomeadamente a página 28 do manual de fichas de matemática (ver anexo 22). Posto isto, os alunos arrumam o material e bebem o leite, para prosseguirem para as atividades seguintes (ATL, AEC, Casa, Centro de Estudos).</p>	Quadro;		fornecidas;
	Participar nas questões colocadas ao longo do powerpoint;		Figuras geométricas; Computador; Projeto;	25'	Consegue identificar os lados e os vértices;
	Os seus gostos e preferências;		Powerpoint; Sopa de letras;	30'	Participa nas questões colocadas;
	Enumerar as diferentes atividades realizadas ao longo do dia;		Quadro; Manual de matemática;	30'	Consegue identificar as diferentes tarefas que realiza ao longo do dia; Participa na realização da sopa de letras;
	Encontrar as palavras da sopa de letras;			10'	

Quinta- Feira					
Números e Operações (NO1) Adição; Subtração; Geometria e Medida (GM1) Figuras geométricas; Leitura e Escrita (LE1)	Identificar e escrever sem modelo o nome próprio;	<p>Pelas 09:00 horas os alunos dão entrada na sala de aula. Antes de começarem as atividades do dia, os alunos têm alguns minutos para fazerem a sua higiene.</p> <p>Posto isto, os alunos sentam-se nas respetivas secretárias para dar início às atividades. Inicialmente são distribuídos os cadernos diários, para que cada criança “tranque” a lição do dia anterior, com uma linha colorida, e abra a lição do dia escrevendo o seu nome completo, a data por extenso (B, 15 de Janeiro de 2015) e o dia da semana (Hoje é quinta-feira).</p> <p>Posto isto, a professora estagiária distribuirá uma “ficha de avaliação” a todos os alunos. Nesta constarão diversas atividades sobre os conteúdos abordados até ao momento, na área da matemática (ver anexo 23).</p> <p>Para a realização da mesma, a professora pedirá aos alunos que se mantenham em silêncio e que não respondam às questões em voz alta. Para ajudar na realização da ficha, a professora lerá uma questão de cada vez e esperará que os alunos a resolvam para passar à leitura da questão seguinte.</p>	Caderno diário;	20'	Escreve o seu nome sem modelo;
	Colocar em prática os conhecimentos adquiridos;		Lápis de cor;		
			Lápis de pau;		Responde a todas questões;
			Ficha de avaliação de matemática;	70'	Põem em prática os conhecimentos;
Intervalo					
	Rever os conteúdos	<p>Terminado o intervalo, serão iniciadas as atividades de português. Assim, a professora entregará uma ficha de trabalho (ver anexo 24) acerca dos conteúdos abordados. Esta ficha servirá para fazer revisões dos vários exercícios realizados até ao momento e também, como</p>	Lápis de pau;		
			Ficha de trabalho;		Revê os conteúdos aprendidos;
			Lápis de pau;	80'	

Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das Instituições	aprendidos;	preparação para a ficha do dia seguinte.	Ficha de avaliação de estudo do meio;		
	Colocar em prática os conhecimentos adquiridos;	<p style="text-align: center;">Almoço</p> <p>Para iniciar as tarefas da tarde, será entregue uma “ficha de avaliação” a todos os alunos, na qual constarão diversas atividades sobre os conteúdos abordados, até ao momento, na área de estudo do meio (ver anexo 25). De referir que as estratégias adotadas na realização da ficha de matemática serão também aplicadas nesta ficha.</p> <p>Terminada a ficha serão retomadas as atividades, nomeadamente, com a utilização do “Comboio da Informação” (ver anexo 26). Assim, a professora estagiária irá pedir a um aluno que mova o comboio e que faça com que uma carruagem pare na estação surpresa. Desta forma, a tarefa que estará nesta carruagem irá abordar pelo menos duas áreas disciplinares.</p>	Lápis de pau;	60'	Realiza as tarefas de forma acertada;
	Participar ativamente nas tarefas propostas;	De seguida, a professora estagiária marcará o trabalho de casa, nomeadamente a página 29 do manual de fichas de português (ver anexo 27). Posto isto, os alunos arrumam o material e bebem o leite, para prosseguirem para as atividades seguintes (ATL, AEC, Casa, Centro de Estudos).	Lápis de cor;	50'	Empenha-se nas tarefas propostas;
			Comboio da informação;	10'	
			Livro de fichas de português;		

Sexta-Feira					
Leitura e Escrita (LE1) Números e Operações (NO1) Expressão Plástica	Identificar e escrever sem modelo o nome próprio;	<p>Pelas 09:00 horas os alunos dão entrada na sala de aula. Antes de começarem as atividades do dia, os alunos têm alguns minutos para fazerem a sua higiene.</p> <p>Posto isto, os alunos sentam-se nas respetivas secretárias para dar início às atividades. Inicialmente são distribuídos os cadernos diários, para que cada criança “tranque” a lição do dia anterior, com uma linha colorida, e abra a lição do dia escrevendo o seu nome completo, a data por extenso (B, 16 de Janeiro de 2015) e o dia da semana (Hoje é sexta-feira).</p> <p>De seguida, a professora estagiária distribuirá uma “ficha de avaliação” a todos os alunos. Nesta constarão diversas atividades sobre os conteúdos abordados, até ao momento, na área de português (ver anexo 28).</p>	Caderno diário;	20'	Escreve o seu nome sem modelo:
	Colocar em prática os conhecimentos adquiridos;		Lápis de cor;		
			Lápis de pau;	70'	Responde às questões colocando em prática os conhecimentos;
	Trabalhar em equipa;		Ficha de avaliação de português;		Trabalha em equipa;
	Participar ativamente na tarefa;	Intervalo	Comboio da informação;	60'	Participa nas tarefas;
	Ilustrar/Decorar livremente a	<p>Retomadas as atividades, será utilizado o “Comboio da Informação” (ver anexo 29), no entanto este servirá para trabalhar na área da matemática. Desta forma, a carruagem da matemática terá que parar na estação da matemática, e só depois verificar o que vai ser trabalhado.</p> <p>De seguida, serão iniciadas as atividades de expressão plástica. Para tal, os alunos irão decorar a seu gosto uma moldura (ver anexo 30), que servirá posteriormente, para colocar uma fotografia da turma com as professoras.</p>	Molduras ;	20'	Faz a decoração

Leitura e Escrita (LE1)	moldura; Participar ativamente nas tarefas propostas; Pôr em prática os conhecimentos;	<p style="text-align: center;">Almoço</p> <p>Depois do almoço, os alunos darão continuidade à tarefa iniciada na parte da manhã.</p> <p>Terminada a tarefa de expressão plástica, serão iniciadas as atividades de português. Para tal, será utilizado mais uma vez o “Comboio da Informação” (ver anexo 31).</p> <p>De seguida, a professora estagiária marcará o trabalho de casa, nomeadamente a página 74 e 75 do manual de matemática (ver anexo 32). Posto isto, os alunos arrumam o material e bebem o leite, para prosseguirem para as atividades seguintes (ATL, AEC, Casa, Centro de Estudos).</p>	Material de pintura e colagem;	20'	com dedicação;
			Comboio da informação;	90'	Participa ativamente nas questões;
			Manual de matemática;	10'	Coloa em prática os conhecimentos;

